



**ENTRE A GRAMÁTICA E A ESCRITA:
A DESCRIÇÃO E AS ORAÇÕES RELATIVAS COM
ANTECEDENTE**

Maria João da Cunha Gonçalves da Costa

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português – Espanhol



**ENTRE A GRAMÁTICA E A ESCRITA:
A DESCRIÇÃO E AS ORAÇÕES RELATIVAS COM
ANTECEDENTE**

Maria João da Cunha Gonçalves da Costa

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela
Professora Doutora Ana Lúcia Santos**

Mestrado em Ensino de Português - Espanhol

O que nos parece importante é que as crianças e os adolescentes portugueses (...) tenham consciência de que a sua língua materna, como todas as línguas naturais, é uma realidade fascinante, de uma delicada complexidade, que é passível de ser observada, descrita nos elementos que a constituem, e compreendida no modo regular e regulado como eles se combinam para nos permitir, no quotidiano, comunicar, agir sobre os outros, exprimir o que pensamos, inventar e criar. (Duarte, 1992:177)

AGRADECIMENTOS

O presente relatório não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de um grupo de pessoas a quem não posso deixar de dirigir os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Ana Lúcia Santos, minha orientadora, pelos seus ensinamentos, partilhas e contributos ao longo deste percurso, fundamentais para o enriquecimento da minha formação académica e profissional, mas também pela sua rigorosa orientação deste trabalho. Só a sua constante dedicação, exigência, empenho, disponibilidade e paciência permitiram tornar real este exercício. Também não posso deixar de agradecer a sua confiança no meu trabalho, para além do apoio e amizade nos momentos mais difíceis deste processo.

À Professora Isabel Cruz, docente cooperante da Escola Secundária Mães d'Água, na Amadora, que confiou, desde o primeiro momento, no meu trabalho e me proporcionou o contacto com todos os seus alunos. Também pela sua amizade, pelos seus sábios conselhos, contributos e constantes trocas de experiências e vivências, sem os quais este trabalho não existiria.

À Escola Secundária Mães d'Água pela sua total disponibilidade, abertura e contributo neste projeto.

Aos alunos da turma 1, do décimo ano de escolaridade, onde a unidade didático-pedagógica foi implementada, pela sua colaboração, participação, entusiasmo e boa disposição ao longo do ano letivo.

À minha grande amiga e colega Odília, por toda a amizade, carinho e companheirismo desde sempre, e cuja experiência, dedicação, força e paciência foram inspiradoras e fundamentais neste desafio.

Às minhas amigas Anabela, Zaida, Rita e Carla pelo seu apoio e incentivo, pela sua motivação, pelos seus contributos e pelas suas críticas, mas, sobretudo, pela sua grande amizade e carinho.

Por fim, à minha família, presente e ausente, e aos meus amigos, pelo sempre e incondicional acompanhamento, pela força, pela confiança e por continuarem a acreditar em mim.

ÍNDICE GERAL**RESUMO****RESUMEN**

INTRODUÇÃO	1
1. A ESCOLA E OS ALUNOS	
1.1. Caracterização do meio envolvente	3
1.2. Caracterização genérica da escola e da população escolar	
1.2.1. A escola	3
1.2.2. Os alunos	4
1.3. A turma	
1.3.1. Primeiros contactos	6
1.3.2. Caracterização da turma	6
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-DIDÁTICO	
2.1. As estruturas relativas com antecedente	8
2.2. O desenvolvimento tardio de algumas estruturas relativas	11
2.3. A escrita	12
2.4. O texto descritivo, a descrição e o retrato	20
2.5. A oficina gramatical e o estaleiro de escrita	22
2.6. O conhecimento gramatical e o ensino da escrita	27
2.7. Fundamentação da intervenção	28
2.8. Planificação e produção de materiais	31
(intervenções prévias e unidade didática)	
3. PRÉ-TESTE	
3.1. Apresentação, fundamentação e resultados dos exercícios	35
3.2. Intervenções pontuais	48
3.3. Perspetivas sobre a intervenção	50
4. INTERVENÇÃO	51
4.1. Descrição da intervenção e reflexão	52

5. PÓS-TESTE E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

5.1. Apresentação e avaliação de resultados

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA REFLEXÃO PESSOAL 113

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 115

8. ANEXOS 118

- A. Documentos orientadores da escola
- B. Planificação da unidade de aprendizagem
- C. Pré-teste
- D. Intervenções pontuais
- E. Intervenção - aulas
- F. Pós-teste
- G. Instrumentos de registo de avaliação
- H. Trabalhos realizados pelos alunos

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Origem dos alunos do Ensino Básico	5
Quadro 2 - Origem dos alunos do Ensino Secundário	5
Quadro 3 – Primeiro modelo processual de escrita de Hayes & Flower (1980)	14
Quadro 4 – Modelo revisto de Hayes & Flower (1994)	15
Quadro 5 – Visão geral do modelo revisto de Hayes & Flower (1994)	16
Quadro 6 – Modelo de relato de conhecimento (“Knowledge-telling”) de Bereiter & Scardamalia	18
Quadro 7 – Modelo de transformação de conhecimento (“Knowlwdge-ttransforming”) de Bereiter & Scardamalia	19
Quadro 8 – Modelo de classificação de Adam (1991)	21
Quadro 9 – Quadro esquemático do estaleiro de escrita de Josette Jolibert	25

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução dos resultados do exercício 6 (produção escrita)	108
--	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pré-teste: resultados do exercício 2.	37
Gráfico 2 - Pré-teste: resultados do exercício 2.1.	38
Gráfico 3 - Pré-teste: resultados do exercício 2.2.	38
Gráfico 4 - Pré-teste: resultados do exercício 2.3.	39
Gráfico 5 - Pré-teste: resultados do exercício 3.	40
Gráfico 6 - Pré-teste: resultados do exercício 4.	41
Gráfico 7 - Pré-teste: resultados do exercício 5. a)	42
Gráfico 8 - Pré-teste: resultados do exercício 5. b)	43
Gráfico 9 - Pré-teste: nível de desempenho do exercício 5. a)	43
Gráfico 10 - Pré-teste: resultados do exercício 6. (produção escrita)	46
Gráfico 11 - Pós-teste: nível de desempenho do exercício 2.	92

Gráfico 12 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 2.	92
Gráfico 13 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 2.1.	94
Gráfico 14 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 2.2.	94
Gráfico 15 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 2.3.	95
Gráfico 16 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 3.	96
Gráfico 17 - Pós-teste: nível de desempenho do exercício 4.	98
Gráfico 18 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 4.	98
Gráfico 19 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 5. a)	100
Gráfico 20 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 5. b)	101
Gráfico 21 - Pós-teste: evolução dos resultados do exercício 6. (produção escrita)	106
Gráfico 22 – Média da evolução dos resultados do exercício 6. (produção escrita)	108

RESUMO

Este relatório descreve o trabalho realizado nos seminários de Introdução à Prática Profissional III e IV – Português, do Mestrado em Ensino de Português-Espanhol da Universidade de Lisboa, cuja componente prática foi desenvolvida na Escola Secundária Mães d' Água, na Amadora.

Num primeiro momento, de observação, foram identificadas as características da turma e observadas as formas de interação entre os alunos e a professora titular da disciplina de Português. Esta identificação foi crucial para o momento seguinte, que consistiu numa reflexão acerca do modo como os objetivos da disciplina estavam a ser atingidos pela turma, e acerca das melhores estratégias a utilizar para o desenvolvimento das competências nucleares correspondentes ao nível de ensino em que os alunos se encontravam.

Neste trabalho, deu-se particular relevância à relação entre o conhecimento gramatical e a escrita. Embora, aparentemente, não sejam interdependentes, na prática tudo o que se sabe acerca do sistema linguístico de uma língua se reflete na sua produção escrita. Efetivamente, tudo depende da forma como se estabelece essa relação. Cabe ao professor explicitar a relação entre as duas componentes, mostrando como a reflexão sobre as estruturas da língua serve a escrita. Os modelos de «oficina gramatical» de Duarte (1992) e de «estaleiro de escrita» de Jolibert (1998) e Jolibert & Sraiki (2006) serviram os propósitos estabelecidos anteriormente: a promoção da aprendizagem pela descoberta e a relação entre a gramática e a escrita.

O nível de competências dos alunos foi aferido através de um pré-teste e de um pós-teste. O trabalho de intervenção foi integrado na sequência didática *Registos Autobiográficos*, prevista no programa e nas planificações da disciplina. Esse trabalho incidiu sobre a escrita de autorretrato e a produção de orações relativas. Os autorretratos fizeram parte de um projeto de escrita de um Livro da Turma, para o qual cada aluno contribuiu com um texto.

Palavras-chave: escrita – gramática - relativas – descrição - retrato

RESUMEN

Este informe describe el trabajo realizado en los seminarios de “Introdução à Prática Profissional III e IV – Português”, del Master en “Ensino de Português-Espanhol” de la Universidad de Lisboa, y cuya componente práctica se desarrolló en la Escola Secundária Mães d’Água, Amadora.

En un primer momento de observación fueron identificadas las características de la clase y observadas las formas de interacción entre los alumnos y la profesora titular de Portugués.

Esta identificación fue crucial para el momento siguiente, que consistió en una reflexión sobre el modo como los objetivos para la clase de Portugués estaban siendo alcanzados por los alumnos y sobre las mejores estrategias para el desarrollo de sus competencias nucleares, correspondientes al nivel de enseñanza en que se encontraban.

En este trabajo se ha dado particular relevancia a la relación existente entre el conocimiento gramatical y la escritura. Aunque, aparentemente, no sean interdependientes, en la práctica todo lo que se sabe sobre el sistema lingüístico de una lengua se refleja en su producción escrita. Efectivamente, todo depende de la forma como se establece esa relación. Cabe al profesor explicitar la relación entre las dos componentes, haciendo ver como la reflexión sobre las estructuras de la lengua sirve la escrita. Los modelos de «taller gramatical» de Duarte (1992) y de «astillero de escrita» de Jolibert (1998) y Jolibert & Sraiki (2006) sirvieron los propósitos establecidos anteriormente: la promoción del aprendizaje a través del descubrimiento y la relación entre la gramática y la escritura.

El nivel de competencias de los alumnos fue evaluado a través de un pre-examen y un pos-examen. El trabajo de intervención fue integrado en la secuencia didáctica *Registos Autobiográficos*, prevista en el programa y en las planificaciones de la clase. El trabajo incidió sobre la escrita de autorretratos y la producción de oraciones relativas. Los autorretratos fueron utilizados como elementos de un proyecto de escrita llamado Libro de Clase, para el que cada alumno contribuyó con un texto.

Palabras-clave: escritura – gramática – relativas – descripción - retrato

INTRODUÇÃO

O presente relatório descreve o trabalho realizado na disciplina de Introdução à Prática Profissional III e IV – Português, do Mestrado em Ensino de Português-Espanhol do Instituto de Educação de Lisboa. Esta disciplina possui uma componente prática que foi desenvolvida num estabelecimento de ensino, neste caso a Escola Secundária Mães d' Água, na Amadora, com a colaboração da docente cooperante, Dr.^a Isabel Cruz. O tema central do trabalho desenvolvido é a articulação do ensino da escrita com o ensino da gramática, mais precisamente, a produção de texto descritivo e um trabalho de explicitação de conhecimento sobre orações relativas.

Este relatório encontra-se dividido em cinco momentos. No primeiro capítulo, irá apresentar-se a escola, descrevendo-se o meio em que se insere bem como a turma do décimo ano de escolaridade onde foi aplicado o projeto de intervenção.

No segundo capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico e didático deste projeto, começando por uma apresentação das estruturas relativas com antecedente e pela referência ao desenvolvimento tardio de algumas estruturas relativas. Em seguida, inclui-se uma secção relativa à escrita, com a abordagem aos modelos processuais de escrita de Flower & Hayes e de Bereiter & Scardamalia, bem como ao modelo de classificação textual de Adam. Nesta sequência, aprofunda-se a apresentação do texto descritivo, a descrição e o retrato. Dá-se a conhecer as propostas de ensino para a escrita em articulação com o conhecimento gramatical, como o estaleiro de escrita de Jolibert e o modelo de oficina gramatical de Duarte, nos quais se baseia esta intervenção. Finalmente, procedeu-se à fundamentação da intervenção, não só a final como também as realizadas pontualmente, com a descrição do modo como se planificou e produziu materiais.

O terceiro capítulo será dedicado ao pré-teste. Nele será descrita a prova de avaliação de diagnóstico, o enquadramento, os objetivos de cada questão exposta, a apresentação de cada exercício, bem como dos respetivos cenários de resposta. Na avaliação dos exercícios do pré-teste serão explicados os critérios de classificação e far-se-á a avaliação dos resultados. Também aqui se irá descrever um certo número de intervenções pontuais que foram utilizadas como meio para a

aferição de competências dos alunos. No final, apresentam-se as perspectivas sobre a futura intervenção, com base nos resultados obtidos.

No quarto capítulo, apresenta-se a sequência didática do projeto, com a descrição de todas as atividades realizadas e de todas as tarefas propostas. Serão apresentados os objetivos de cada enunciado, a forma e sequência com que foram implementados e a resposta dos alunos à sua aplicação. Salienta-se também a referência aos recursos utilizados para a sua concretização.

O último capítulo é dedicado ao pós-teste, à avaliação e ao balanço de resultados, comparando-os com os do pré-teste. Pretende-se que, nesta fase, seja discutida a evolução dos conhecimentos e das aprendizagens dos alunos neste (curto) período de trabalho em que se dinamizou a produção escrita de descrições em articulação com o conhecimento gramatical. Espera-se que os resultados alcançados sejam reveladores de progressão e crescimento linguístico.

1. A ESCOLA E OS ALUNOS

1.1. Caracterização do Meio Envolvente

A Escola Secundária Mães d'Água está integrada no Agrupamento de Escolas Mães d'Água (AEMA). Este Agrupamento localiza-se na freguesia da Falagueira, um dos núcleos mais antigos do Concelho da Amadora e enquadra-se num contexto urbano periférico, próximo de Lisboa.

Aprender para Saber Ser e Estar (Projeto Educativo AEMA) é o lema do agrupamento, que possui três grandes linhas orientadoras: instruir, sociabilizar e qualificar.

A escola encontra-se inserida numa urbanização que cresceu anarquicamente, sem as infraestruturas necessárias, com bairros degradados e que apresenta problemas diversos de inserção social, de segurança e de ordem socioeconómica, característicos de algumas cidades periféricas, agravados pela mobilidade diária para Lisboa, onde se encontra a maior parte dos locais de trabalho.

As escolas pertencentes ao Agrupamento estão geograficamente próximas e são as seguintes:

- a) Jardim-de-infância da Falagueira;
- b) Jardim-de-infância da Quinta da Laje;
- c) Escola do 1.º ciclo Artur Bual;
- d) Escola com 2.º, 3.º ciclos e Ensino Secundário Mães d'Água.

1.2. Caracterização Genérica da Escola e da População Escolar

1.2.1. A Escola



A Escola Secundária Mães d' Água é sede do Agrupamento com o mesmo nome desde 2007 e contempla os segundo e terceiro ciclos do ensino básico, assim como o ensino secundário. Encontra-se em funcionamento desde 1984, tendo vindo a alargar a sua oferta escolar ao longo dos anos, ministrando cursos regulares, CEF (Tipo 2 e 3), cursos profissionais e cursos tecnológicos.

O corpo docente da escola é constituído por 120 professores, entre quadro de nomeação definitiva, quadros de zona pedagógica e contratados. A par deste, existem 42 funcionários não docentes, distribuídos por diversas áreas de intervenção escolar.

1.2.2. Os Alunos

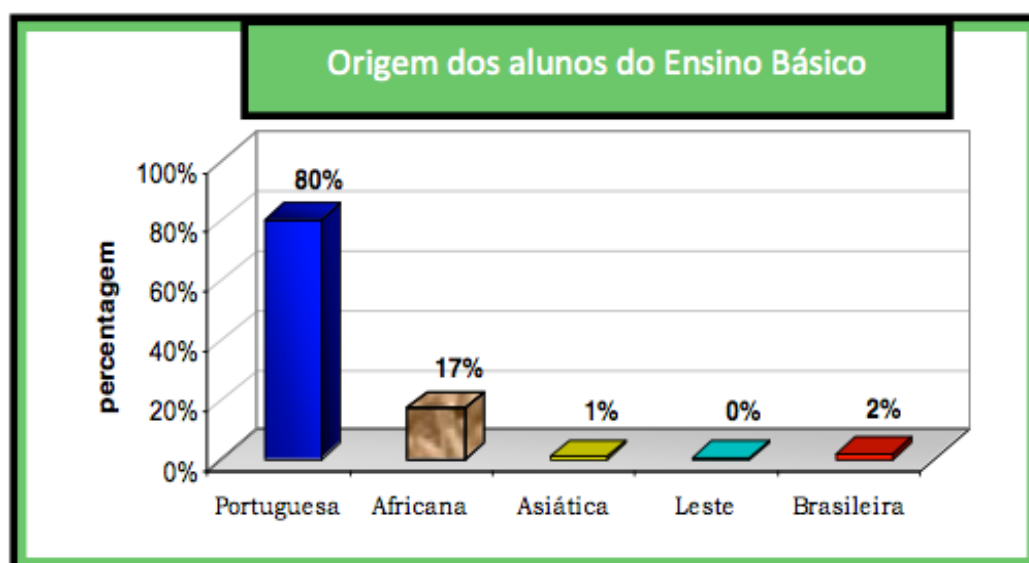
O corpo discente da escola é caracterizado por uma grande variedade étnica e sociocultural, acompanhada de diversidade de línguas maternas. Também se verifica que existe uma grande heterogeneidade no que respeita à aprendizagem dos alunos: alguns apresentam grandes dificuldades no acompanhamento das atividades letivas, enquanto outros não apresentam qualquer problema neste sentido.

Observamos que se trata de uma escola com grande densidade de alunos, 966, distribuídos pelos diversos ciclos e áreas de ensino. Como consequência, constatamos a existência de grandes variações etárias, com alunos entre os 10 e os 18 anos de idade a frequentarem o mesmo espaço escolar.

Na sua maioria, os alunos são residentes nos bairros envolventes e provêm de famílias com um nível sociocultural baixo e médio-baixo, sendo parte relevante dos alunos originária dos PALOP ou descendente de pais originários dos PALOP, características que se refletem no processo de ensino–aprendizagem, particularmente na área da língua portuguesa.

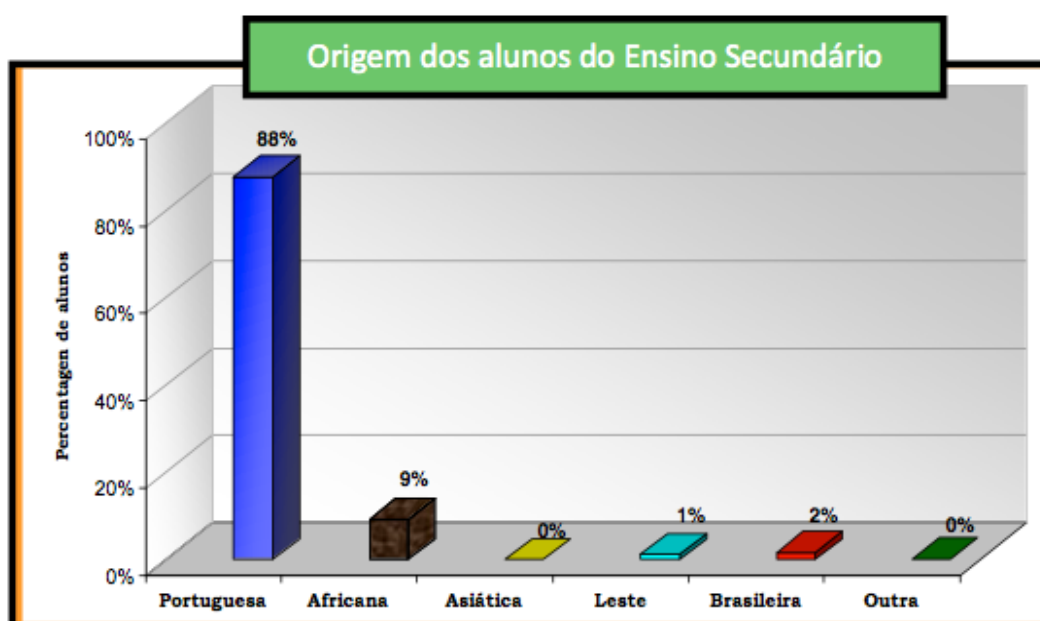
Os quadros **1** e **2** apresentam informação sobre a origem dos alunos da escola. Como se observa, 17% da população do ensino básico e 9% da do ensino secundário têm nacionalidades africanas e, conforme informação fornecida pela escola, parte dos alunos de nacionalidade portuguesa é de origem africana.

QUADRO 1



in *Projeto Educativo 2009-2013 AEMA*

QUADRO 2



in *Projeto Educativo 2009-2013 AEMA*

1.3. A turma

1.3.1. Primeiros contactos

Ao longo do primeiro período, a professora estagiária acompanhou e observou as aulas lecionadas pela professora cooperante. Esta etapa permitiu também que os alunos conhecessem a professora estagiária e se habituassem à sua presença na sala de aula, uma vez que esta seria frequente desde o início do ano letivo até meados do terceiro período.

Apesar de ser a primeira vez que estavam no décimo ano e que tinham aulas com a professora cooperante, os alunos receberam com entusiasmo o projeto de mestrado e as suas implicações, nomeadamente as assistências e intervenções feitas pela professora estagiária ao longo do ano letivo.

Nesta fase, foram identificadas as características da turma e observadas distintas formas de interação entre os alunos e entre a turma e a professora cooperante. A observação de aulas permitiu ainda o conhecimento prévio do grupo de alunos e funcionou como uma primeira avaliação de diagnóstico, ainda informal e pouco sistemática, que permitiu identificar algumas especificidades da turma (cf. secção 1.3.2).

Esta identificação foi crucial para o momento seguinte, que consistiu numa reflexão acerca do modo como os objetivos da disciplina estavam a ser atingidos pela turma e acerca das melhores estratégias a utilizar para o desenvolvimento das competências nucleares correspondentes ao nível de ensino em que os alunos se encontravam.

O acompanhamento e observação da turma desde o início do primeiro período também proporcionou à professora estagiária algumas intervenções pontuais em aula. Reforçando o processo de colaboração entre a professora cooperante e a professora estagiária, esta última interveio nas aulas da disciplina sempre que a professora cooperante o solicitou ou achou oportuno que esta apresentasse as suas considerações acerca de determinada temática ou conteúdo. Por outro lado, interveio também sempre que os alunos necessitaram de apoio individualizado durante a aula (por exemplo, durante a realização de trabalhos de grupo).

Estas várias intervenções nas aulas tiveram diferentes tipos de duração, incluindo mesmo dois blocos letivos completos distribuídos por dois períodos letivos.

Foi possível, assim, perceber, para o futuro, diferentes formas de trabalhar e interagir com este grupo-turma.

1.3.2. Caracterização da turma

O projeto de intervenção no âmbito deste mestrado foi desenvolvido com a Turma 1 do 10.º ano do ensino secundário, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, na escola acima referida. Inicialmente, a turma era composta por 17 alunos, 9 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, e exibia as características gerais da população escolar já descrita anteriormente. Ao longo do primeiro período letivo, alguns alunos desistiram, outros mudaram de área de curso, tendo restado uma turma de dez elementos.

De um modo geral, a turma possuía um comportamento razoável, revelava curiosidade em aprender e manifestava interesse em prosseguir estudos. Contudo, em muitas situações, apresentava falta de concentração, o que contribuía para os desviar dos objetivos das aulas, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

A existência de alunos de nacionalidade estrangeira ou pertencentes a uma segunda geração de imigrantes, que frequentavam aulas de Português Língua Não Materna, implicava que nem todos se encontrassem em igual fase de aprendizagem e consolidação do português.

Para aferir o nível de competências destes alunos nos domínios a abordar na unidade didática do projeto de intervenção deste mestrado, foi realizado, no primeiro período letivo, um pré-teste ou prova de avaliação de diagnóstico, que incidiu sobre conteúdos da sequência didática *Registos Autobiográficos*, prevista no programa e nas planificações da disciplina no período propício à intervenção. Este pré-teste será amplamente descrito no capítulo 3.

A professora estagiária acompanhou praticamente todas as aulas da turma dadas nesse ano letivo na disciplina de português. Além disso, realizou duas intervenções pontuais, que ocuparam a totalidade de dois blocos, e assistiu a professora cooperante sempre que esta o solicitou. Tudo isto foi fundamental para a formação da mestranda e futura professora, para além de contribuir para o diagnóstico do nível de conhecimentos da turma, para a aproximação, entendimento e conhecimento de todos os alunos da turma.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-DIDÁTICO

2.1. As orações relativas com antecedente

A descrição, elemento central desta intervenção pedagógica, implica a mobilização de várias estratégias linguísticas, nomeadamente a expansão do sintagma nominal, com recurso a modificadores (adjetivos, orações relativas). Assim, o projeto da unidade didática a implementar na turma em estudo resultará da articulação entre o trabalho de oficina de escrita, centrada na descrição, com o trabalho sobre as orações relativas com antecedente, essenciais para a escrita deste tipo de texto.

As orações subordinadas adjetivas são orações que têm uma distribuição parcialmente semelhante à de um adjetivo. São orações subordinadas adjetivas relativas quando introduzidas por um pronome relativo que se encontra associado a um antecedente.

Conforme Brito & Duarte (2003: 655), as orações relativas com antecedente são formas de modificação de uma expressão nominal antecedente ou de uma outra oração, como exemplificam, respetivamente, os exemplos (1) e (2), retirados de Brito & Duarte (2003: 662, 674):

(1) O livro [que li nas férias] ganhou um prémio.

(2) O Porto é uma cidade essencialmente Barroca, [o que a aproxima de outras cidades europeias].

Em (1), o pronome relativo desempenha a função sintática de complemento direto do verbo *ler* e retoma o antecedente nominal (a relativa é interpretada como *li o livro nas férias*). Em (2), a locução relativa *o que* retoma um antecedente oracional (*o Porto é uma cidade essencialmente Barroca*) e desempenha a função de sujeito da oração relativa. As frases (1) e (2) exemplificam a estratégia relativa canónica em português, descrita nas diversas gramáticas normativas. No entanto, existem outras possibilidades de construção relativa, consideradas marginais mas frequentemente utilizadas em registos informais (veja-se Peres e Mória, 1995, Alexandre, 2000 e Veloso, 2013).

Existem várias estratégias de relativização não canónica em português. Por um lado, existe a estratégia cortadora, a mais frequente, que consiste na supressão

da preposição que introduz o pronome relativo. Veja-se o exemplo (3), tirado de Peres e Mória (1995:289):

(3) O autor português que eu mais gosto é o Aquilino.

Uma vez que o verbo *gostar* seleciona um complemento oblíquo, a oração relativa deveria ser, de acordo com a norma do português, *de que eu mais gosto*, com a preposição *de* exigida por esse verbo.

Esta estratégia é acompanhada do uso generalizado do pronome relativo *que*; por exemplo, na frase (4), com um antecedente humano, o pronome relativo deveria ser *quem*, antecedido da preposição *a*, forma correspondente à função sintática de complemento indireto (exemplo de Alexandre (2000:56)):

(4) ... saber informações mas tive pouca sorte porque um dos moços que eu escrevi, a carta não lhe chegou à mão.

Por outro lado, existem as estratégias resuntiva e pseudoresuntiva, em que ocorre um duplo preenchimento da mesma função sintática: o pronome relativo é duplicado por outro pronome, na posição associada a essa função. Estas duas estratégias distinguem-se apenas na utilização generalizada do pronome relativo *que*, na primeira, como em (5), mantendo-se, na segunda, a forma que ocorre nas relativas canónicas, como em (6) (exemplos de Veloso, 2013 (5) e Peres e Mória, 1995 (6)).

(5) A um antigo patrão meu / que eu estive quase para lhe dar uma pêra no focinho.

(6) [...] autêntico terror dos pescadores domingueiros, a quem lhes costuma cortar as linhas com o motorzinho do seu barquinho.

As orações relativas com antecedente expresso são também designadas de adjetivas por, segundo Cunha e Cintra (2005) e Brito (2003), desempenharem nas orações a função dos adjetivos e, tal como estes, ocorrerem em posição adnominal.

Do ponto de vista do significado, as orações relativas com antecedente, i.e. as orações relativas adjetivas, podem ser de dois tipos: restritivas, se restringem ou

limitam o antecedente; apositivas ou explicativas, quando acrescentam informação adicional sobre o antecedente. Vejam-se as seguintes definições:

“Chamamos restritivas as que servem para delimitar ou definir melhor o seu antecedente e explicativa quando encerra uma simples explicação ou pormenor do antecedente, uma informação adicional de um ser que se acha suficientemente definido, podendo ser omitida sem prejuízo.

[...] a primeira (relativa restritiva) empresta ao antecedente um sentido particular (trata-se de um dentro de uma série) e a segunda um sentido universal (trata-se de um só).” (Bechara, 1983:)

“As restritivas, como o nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase; e, como se ligam ao antecedente sem pausa, dele não se separam, na escrita, por vírgula.

As explicativas acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação à semelhança de um aposto. Mas, por isso mesmo, não são indispensáveis ao sentido essencial da frase. Na fala, separam-se do antecedente por uma pausa, indicada na escrita por vírgula” (Cunha e Cintra, 2005:600)

“As orações relativas de nome podem desempenhar diferentes funções no discurso, o que nos permite dividi-las em duas grandes subclasses. (...) A oração relativa serve para restringir o domínio de objetos a que se aplica a propriedade veiculada pela expressão predicativa (...),[formando a classe das] orações relativas restritivas. [Se as orações relativas] introduzirem uma informação (ou explicação) suplementar, que não serve para identificar entidades, (...) [designam-se] orações relativas explicativas.” (Peres e Mória, 1995: 275, 276)

“(...) Uma oração relativa apositiva funciona semanticamente como um caracterizador de todo o sintagma nominal precedente, veiculando informação nova sobre ele, mas não contribuindo para o seu valor referencial. (...) Em contrapartida, uma oração relativa restritiva, enquanto modificador de um grupo nominal, introduz uma nova propriedade, a qual se combina com as propriedades expressas por esse grupo, restringindo desse modo a extensão do conjunto de base e (...) contribuindo para a identificação do referente do sintagma nominal.” (Veloso, 2013: 2110, 2011)

As definições anteriores confirmam o exposto anteriormente, estabelecendo assim os dois tipos de orações relativas adjetivas que se distinguem consoante a relação que estabelecem com o antecedente da frase subordinante.

2.2. O desenvolvimento tardio de algumas estruturas relativas

No processo de aquisição da língua, parece ser consensual que as crianças adquirem a língua materna de forma espontânea e que esse processo é feito na infância, nos primeiros anos de vida. Progressivamente, a consciência linguística vai-se estabelecendo e, ao mesmo tempo, as estruturas linguísticas utilizadas tornam-se mais complexas e diversificadas.

O desenvolvimento linguístico continua ao longo da adolescência, uma vez que cada indivíduo continua a ampliar o seu léxico e a aperfeiçoar estruturas mais complexas em termos morfológicos, sintáticos e semânticos, que se refletem, por exemplo, na produção de períodos mais longos ou no uso progressivamente mais frequente de algumas estruturas de subordinação (cf. Costa, 2006). Assim, algumas áreas apresentam de forma prolongada uma certa instabilidade, como é o caso da produção e compreensão de algumas estruturas de subordinação, nomeadamente as orações relativas, que são dominadas tardiamente (Vasconcelos, 2005).

Vasconcelos (2005: 324) afirma que, na verdade, as crianças têm, desde muito cedo, competência gramatical para produzirem frases relativas, mas que os problemas que manifestam em compreender ou produzir algumas destas estruturas poderá significar que este tipo de orações levanta às crianças dificuldades de processamento. Em Valente (2008:48) reforça-se esta ideia e referem-se diversos estudos relacionados com o processo de aquisição das estruturas relativas em que se defende que, por um lado, “as crianças e os adultos assumem diferentes representações sintáticas das frases relativas” e, por outro, que “as crianças produzem e interpretam frases relativas com base nos princípios que têm activos num dado momento”.

As crianças, apesar de produzirem esporadicamente orações relativas nos primeiros anos de vida, só em idade escolar estabilizam o seu uso e produção, dada a sua complexidade em relação a outro tipo de estruturas.

O estudo realizado por Fontes (2008) e Valente (2008), sobre produção de orações relativas por alunos do 1ºs, 2ºs e 3ºs Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, debruçou-se sobre a produção não só de orações relativas canónicas mas também de orações relativas que recorrem a estratégias não canónicas, referidas na secção anterior.

Nesse estudo, verificou-se que existe aceitabilidade e produção de todas estas estratégias por parte dos alunos em todos os anos de escolaridade. No

entanto, “a taxa de sucesso no desempenho de tarefas [é] percentualmente mais baixa nos alunos de 4.o e 6.o anos e mais elevada nos alunos de 9.o e 12.o anos, dado que as estruturas linguísticas em estudo se encontram nestes últimos alunos estabilizadas”, confirmando-se a hipótese inicial de que “a produção de frases relativas é sensível ao desenvolvimento linguístico” (Valente, 2008:123)

As conclusões deste estudo também permitiram confirmar que existe um progressivo aumento na produção e na aceitabilidade da estratégia canónica, à medida que a escolaridade progride. Inversamente, a produção de estratégias não canónicas sofre uma redução. Salienta-se que o uso da estratégia cortadora, ainda que tenha obtido uma percentagem inferior à canónica, foi bastante relevante. (Valente, 2008:126)

Os docentes devem tentar compensar o desenvolvimento tardio das orações relativas, recorrendo a tarefas que envolvam este tipo de estruturas linguísticas, explicitando os seus contextos de ocorrência e a sua utilidade e importância em situações comunicacionais e explorando as suas propriedades sintáticas. Isto torna-se ainda mais¹ relevante se considerarmos que, no universo escolar, existem alunos que ainda não dominam a variedade padrão do português, seja por não terem o português como língua materna, seja por não possuírem o português padrão como variedade linguística de origem. Tendo em conta as características da turma em que foi desenvolvido este trabalho, esta situação é, aliás, particularmente visível.

Uma dessas atividades poderá ser a de produção escrita, nomeadamente de texto descritivo, razão pela qual se escolheu trabalhar este tópico neste projeto didático.

2.3. A escrita

Escrevemos com vários tipos de intenção: para identificar, para registar, para comunicar, para enumerar, para dar /solicitar instruções, para memorizar, para satisfazer solicitações, para criar, para compor, para planificar, para descrever, etc. (Grabe & Kaplan, 1996). Qualquer que seja a nossa intencionalidade de escrita e/ou o contexto em que se insere, é indiscutível que a escrita constitui um meio fundamental de comunicação entre os pares.

O escritor proficiente é aquele que apresenta um bom domínio da escrita, o que irá condicionar e influenciar o seu desempenho escolar, profissional e pessoal. É igualmente aquele que tem consciência do que escreve, das razões pelas quais

escreve e da forma que escolhe na escrita, tendo em conta não só o produto final da escrita mas também o processo que conduziu à sua elaboração. No entanto, “para escrever, é preciso ter de dizer, ter perspectivas pessoais sobre o mundo e ter consciência de si próprio como tendo capacidades de gerar ideias a partir de si e da sua experiência pessoal”, como referem Costa, Vasconcelos & Sousa (2010:11).

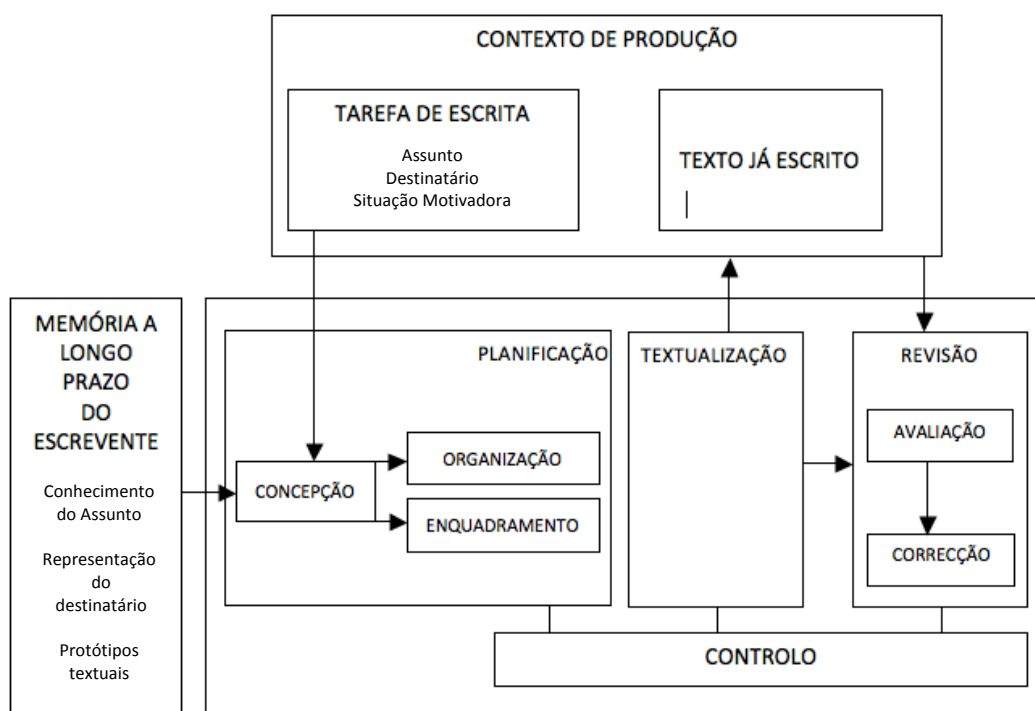
A escrita é uma das competências mais difíceis de trabalhar em sala de aula. Não surge naturalmente e é, normalmente, resultado de situações de aprendizagem ao longo da escolaridade, requerendo experiência e treino. O processo de aquisição da linguagem escrita é também totalmente diferente do da aquisição da linguagem oral, uma vez que a escrita se adquire posteriormente e com recurso a um esforço consciente do aprendente. Por parte dos alunos, qualquer que seja o ciclo de ensino em que se encontrem, a escrita está frequentemente associada a aborrecimento, morosidade, e dificuldade; por parte dos professores, está frequentemente associada a dificuldade na planificação de atividades que se centrem no processo de escrita e construção de materiais didáticos que promovam o desenvolvimento e o treino necessários para a produção textual, a par da dificuldade em encontrar tempo de aula para a realização destas tarefas. Por outro lado, pensar o ensino da escrita implica pensar a complexidade do texto. Um texto é mais do que um simples conjunto de palavras ou frases. É composto por várias componentes linguísticas que encaixam numa determinada estrutura, fazendo com que as palavras se relacionem e interajam, dotando-o de sentido, coerência e coesão. (Bassols & Torrent, 2003).

Para pensar o ensino da escrita é, na verdade, primeiro necessário pensar a escrita. É neste contexto que surgem perspetivas de vários autores, que defendem diferentes modelos processuais de escrita. Na conceção tradicional, o processo de escrita era tido como linear e composto por três fases de composição, planeamento, escrita e revisão, que implicavam apenas duas tarefas de escrita: o rascunho e a edição final. A escrita, então, era entendida como resultando de um processo individual em que não se contemplava o objetivo de escrita, a relação com o leitor ou o conhecimento prévio do destinatário. Posteriormente, surgiram modelos cognitivos de escrita que consideram “the text as product and writing as process” (Grabe & Kaplan, 1996:82), entendendo-se o texto como resultado de um processo de escrita. Destacam-se dois modelos distintos: o modelo de Flower & Hayes, 1980 (*apud* Grabe & Kaplan, 1996) e o modelo de Bereiter & Scardamalia (*apud* Grabe & Kaplan, 1996).

Hayes & Flower apresentam um modelo, de 1980 e revisto em 1994, que integra três grandes componentes: o processo de escrita, o contexto da tarefa e a memória a longo prazo do escritor (Pereira, 2000: 56-61).

Conforme se observa no Quadro 3, este modelo inicial, de 1980, confere bastante importância ao contexto de produção, que se encontra em interação permanente com o processo de escrita, e à memória a longo prazo do escritor. Assim, o processo de escrita não só é influenciado pelos fatores exteriores ao escritor, como pela memória que este tem acerca do assunto, do leitor-destinatário ou do modelo de escrita a produzir. E este modelo de processo de escrita contempla três subprocessos: planificação, textualização e revisão. A *planificação* engloba o enquadramento (definição dos objetivos), a conceção e a organização da informação. A *textualização* pressupõe a primeira produção do texto, que será sujeita a avaliação/avaliações e/ou correção/correções na componente de *revisão*, e que influenciarão o produto final de escrita.

QUADRO 3



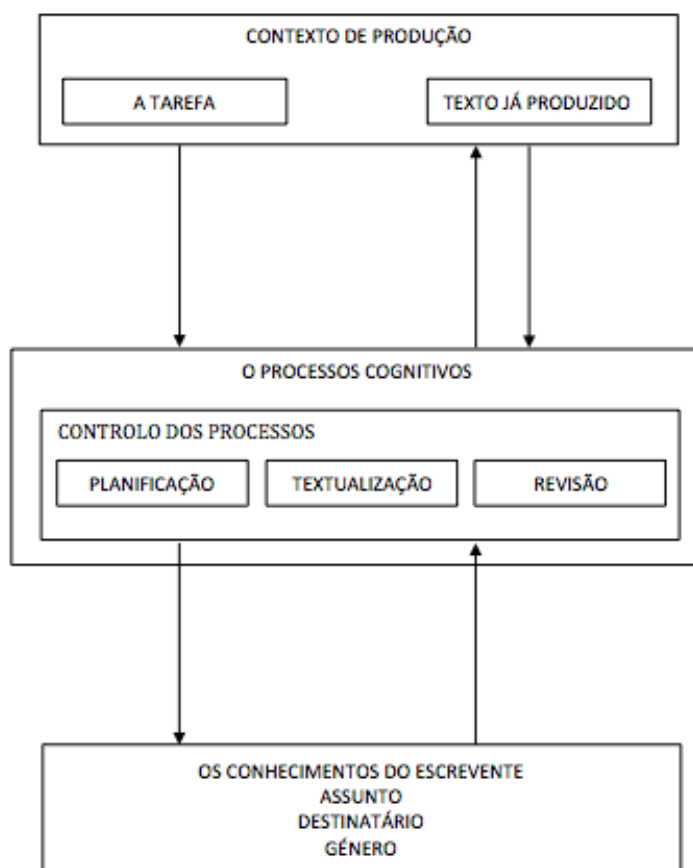
Primeiro modelo processual de escrita de Hayes & Flower (1980),

In Pereira, 2000:60

Posteriormente, este modelo foi reformulado, no sentido de uma menor linearidade. Nesta reformulação, para além da clarificação de aspetos presentes no

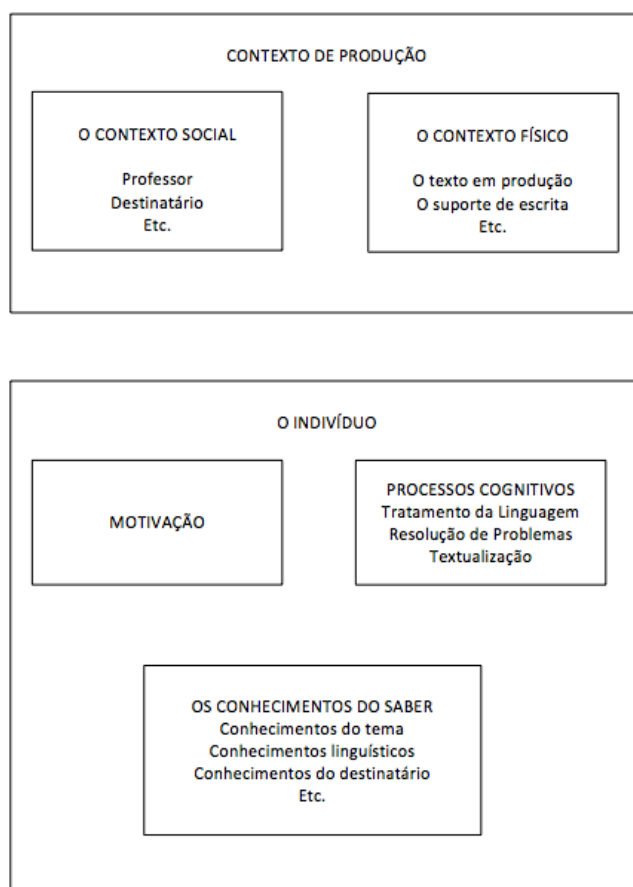
primeiro modelo, destaca-se a interação e interdependência entre as componentes (quadros 4 e 5).

QUADRO 4



Modelo revisado de Hayes & Flower (1994)

In Pereira, 2000:61

QUADRO 5**Visão Geral do modelo revisto de Hayes & Flower (1994)**

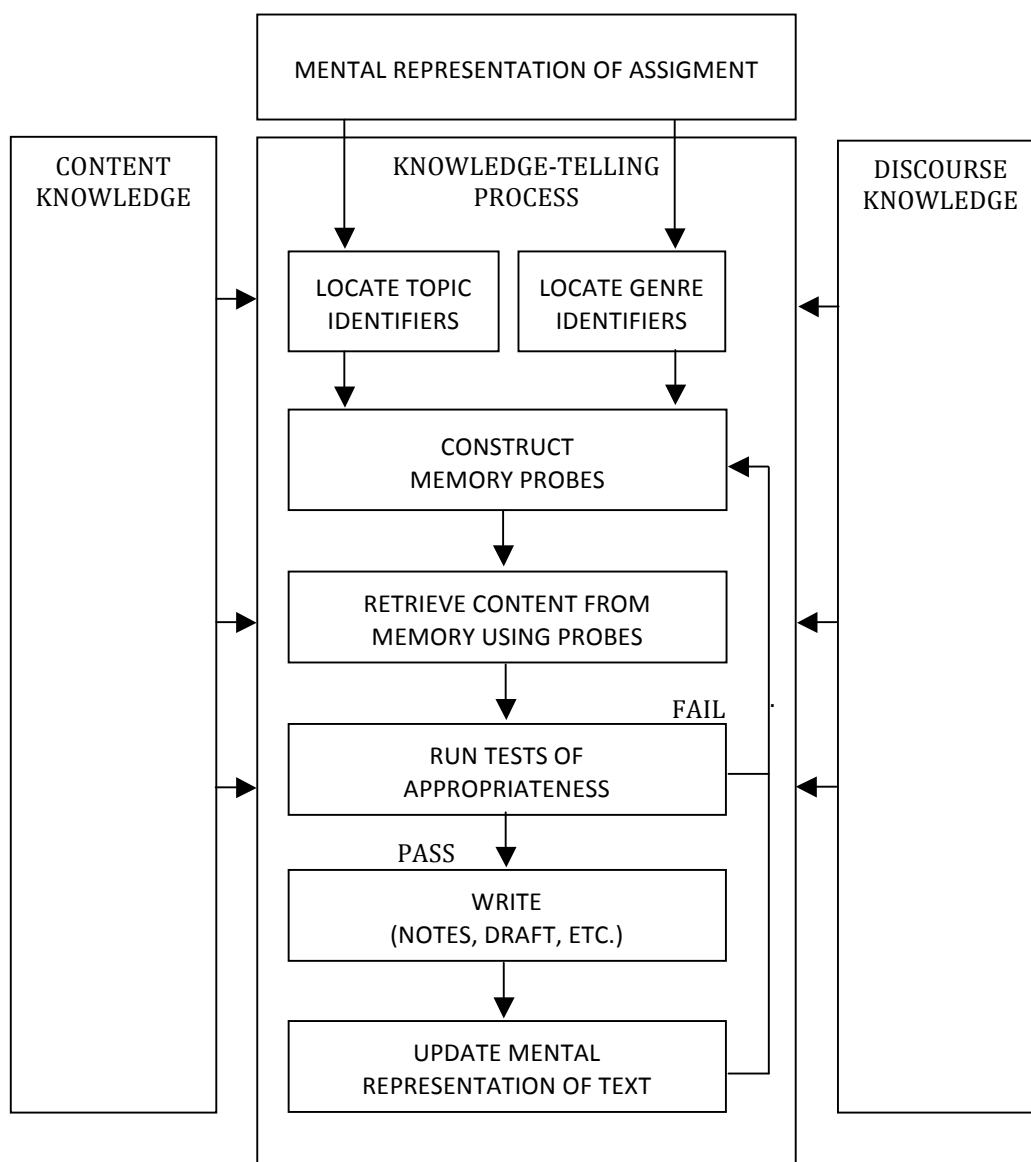
In Pereira, 2000:62

Em resumo, este modelo considera a escrita como uma tarefa que possui um objetivo orientador e que, para ser realizada, é influenciada pelos conhecimentos do escritor e pelas suas experiências prévias. Desta forma, os escritores mais experientes obterão resultados diferentes dos apresentados por escritores menos experientes, nomeadamente porque possuem uma ideia mais clara dos objetivos e das possíveis soluções para a tarefa de escrita a que se propõem. No entanto, estes autores não explicam inteiramente as diferenças entre os escritores com diferentes níveis de desempenho.

Pelo contrário, Bereiter & Scardamalia propõem dois modelos processuais de escrita, de acordo com o nível de experiência dos escritores. Assim, o escritor

menos experiente (*unskilled* ou *less-skilled writer*) ativa um modelo de relato de conhecimento (*knowledge-telling*) enquanto o escritor experiente (*skilled writer*) escreve de acordo com um modelo de transformação do conhecimento (*knowledge transforming*).

O modelo de relato de conhecimento, apresentado no Quadro 6, pode explicar o relativo sucesso do escritor menos experiente na produção de enunciados escritos menos elaborados, como relatos de pequenas experiências ou escrita de pequenas narrativas, normalmente sem recorrer a nenhum plano de trabalho ou sem se preocupar com o objetivo final da produção escrita. O escritor simplesmente avança para o trabalho de escrita utilizando o que sabe acerca de um determinado tópico, procurando que o encadeamento do texto vá surgindo ao longo do processo de escrita. Normalmente, o sujeito apresenta dificuldade em fazer revisões ao texto que envolvam reorganização ou reestruturação do seu conteúdo.

QUADRO 6

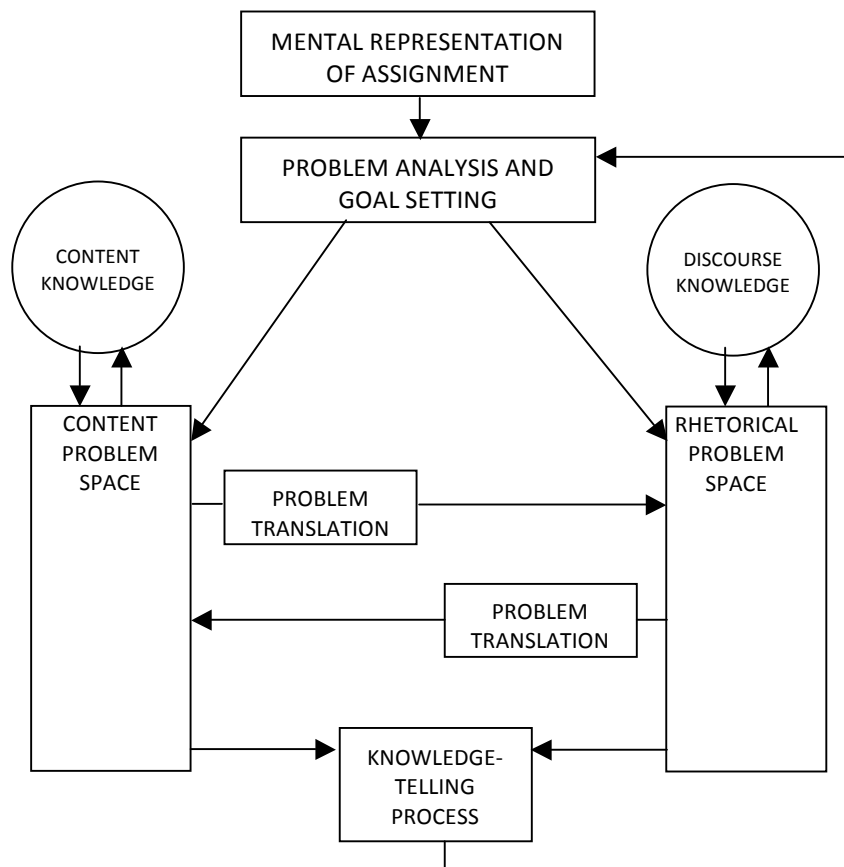
Modelo de relato de conhecimento (“knowledge-telling”) de Bereiter & Scardamalia

In Grabe & Kaplan, 1996:121

Por outro lado, o modelo de transformação de conhecimento, apresentado no Quadro 7, dá conta do que fazem os escritores experientes, mostrando que estes organizam a informação de acordo com os seus objetivos de escrita e fazem escolhas na escrita de acordo com esses objetivos. Refletem acerca da relevância dos seus dados, problematizando a tarefa e adaptando o seu texto ao destinatário.

Na verdade, apenas um modelo deste tipo poderá explicar a escrita bem sucedida de texto argumentativo.

QUADRO 7



Modelo de transformação de conhecimento ("knowledge-transforming") de Bereiter & Scardamalia

In Grabe & Kaplan, 1996:121

Na verdade, este tipo de modelos também ajuda a explicar a razão pela qual escritores com graus de proficiência diversos associam à escrita diferentes graus de complexidade, conforme explicam Grabe & Kaplan (1996:124): "the *knowledge-telling* process provides adequate support for less-skilled writers to generate sufficient on-topic material while keeping cognitive complexity at a manageable level. The *knowledge-transforming* process represents writing with reflection on the complexity of the task, and leads the writer to find an appropriate way to address the complexities".

Neste projeto de intervenção, pretender-se-á que os alunos escrevam texto descritivo de acordo com uma estratégia de “estaleiro de escrita”, descrita detalhadamente no capítulo 2.4. O modelo de “estaleiro de escrita” é entendido como um processo interativo de tarefas, em que se prevê a realização de várias fases de trabalho que envolvam e integrem os diferentes subprocessos de escrita. Pretende-se, a partir dos exercícios e da reflexão desenvolvida sobre a escrita, que os alunos progridam progressivamente no sentido de operarem de acordo com um modelo de transformação de conhecimento.

2.4. O texto descritivo, a descrição e o retrato

Ao definirmos a intervenção aqui descrita como centrada em texto descritivo, estamos naturalmente a assumir a centralidade das tipologias textuais no ensino da escrita. Estamos a assumir que é possível classificar textos de acordo com as suas características (e que é preciso treinar a escrita de diferentes tipos de texto). Veja-se a seguinte afirmação, sobre tipologia textual: “Una tipología textual no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto”. (Fernández-Villanueva *apud* Bassols & Torrent, 2003:19). Vários autores propuseram diferentes tipologias textuais, de acordo com o seu enfoque em determinado tipo de elemento.

No entanto, este tipo de classificação poderá ser complicada de fazer, uma vez que é difícil ter textos que apresentem todas as características de um determinado protótipo. Neste sentido, Adam, em 1987 (*apud* Bassols & Torrent, 2003:24), defende que um texto é uma unidade composta por várias sequências, do mesmo tipo ou de tipos diferentes, que estabelecem entre si uma rede de relações hierárquicas. Estas sequências possuem autonomia própria e podem decompor-se em partes que se relacionam entre si e com a totalidade da unidade de texto. As sequências textuais revelam-se, pois, como unidades detentoras de uma estrutura que, perante um texto, nele se inserem.

No Quadro 8, apresenta-se o modelo de classificação de Adam, revisto em várias ocasiões e apresentado por Nieto (2001:248).

QUADRO 8

TIPOS DE SECUENCIAS DE BASE	FINALIDAD	ESTRUCTURA	GÉNEROS EN LOS QUE SE MANIFIESTA
NARRATIVO	Informar de hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo.	Introducción + Complicación + Evaluación y Reacción + Resolución + Moralidad.	Parábola, chiste, noticia de sucesos, relato teatral, fábula, relato oral, relato histórico, cine, historieta...
DESCRIPTIVO	Presentar las relaciones entre las cosas, no según un orden temporal-causal, sino según un orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible.	<ul style="list-style-type: none"> - Propiedades y partes. - Propiedades, cualidades y funciones. - Partes: propiedades y partes. - Relaciones de espacio, de tiempo, de semejanza. 	Dentro de numerosas actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias.
ARGUMENTATIVO	Exponer opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir o hacer creer.	Premisas + Argumentos + Tesis.	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculos, artículo editorial.
EXPLICATIVO	Mostrar las relaciones de causa que relacionan los hechos o las palabras.	Por qué? + Porque + Evaluación.	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones...
CONVERSACIONAL DIALOGAL	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse.	Serie de intervenciones de dos o más interlocutores.	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio...

Modelo de classificação de Adam (1991)

In Nieto, 2001:248

A sequência descritiva, foco de estudo neste projeto, tem como finalidade apresentar pessoas, objetos, ambientes, sentimentos e ações, por exemplo, como forma de representação de realidades físicas e/ou abstratas, bem como de processos (receitas culinárias, bulas de medicamentos). Pode surgir, como já referido anteriormente, como predominante num texto dito descritivo ou inserida em outros textos, sobretudo de natureza narrativa e argumentativa. Neste último caso, permite a interrupção do fio narrativo ou argumentativo, já que altera o ritmo temporal e espacial.

A atitude do escritor de uma descrição pode ser objetiva ou subjetiva, consoante as suas intenções de escrita. Perante uma mesma situação, pode apresentá-la com pormenor ou de forma impressionista, agradável ou depreciativa. Por outro lado, quando se descreve, tem-se em conta o destinatário do texto escrito. Qualquer que seja a situação, prevê-se que o escritor, sendo mais ou menos proficiente, planifique e organize a sua tarefa de escrita, tendo em atenção um objetivo final de escrita, como se apresenta neste projeto didático, e atendendo aos modelos processuais de escrita apresentados no capítulo anterior.

As descrições são propícias ao uso da adjetivação e de todas as estruturas que com ela se relacionem, como por exemplo as orações relativas com antecedente. Desta forma, o escritor deve possuir um grande domínio destes itens gramaticais, manipulando-os e utilizando-os de diversas maneiras, de forma a adotar a melhor estratégia para concretizar a sua tarefa de escrita. É, pois, proposta deste projeto a abordagem, o estudo e o aprofundamento destes conteúdos gramaticais.

O retrato, em que nos centraremos, serve a descrição de seres animados, reais ou fictícios. Esta descrição pode ser física ou psicológica e pretende-se que o destinatário do texto consiga reconhecer ou imaginar o ser descrito. Claro que, quanto melhor for a seleção do léxico descritivo, melhor o texto resultará. De qualquer maneira, a forma de se retratar alguém ou algo tem sempre que ver com intenções comunicativas do projeto de escrita.

2.5. A Oficina Gramatical e o Estaleiro de Escrita

O professor e a escola devem refletir acerca do processo de aquisição e desenvolvimento da língua para que possam ser sensíveis às questões que necessitam de maior atenção e explicitação em contexto de sala de aula. Como

referem Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997:35), “[compete à escola] contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição.”

É muito importante para os alunos compreenderem a importância da aprendizagem das matérias e dos conteúdos, não só para entenderem o presente em que vivem, como para enquadrarem os momentos passados e perspetivarem o futuro.

O professor deve procurar estratégias que contribuam para o desenvolvimento da consciência linguística e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento metalinguístico. O conhecimento metalinguístico é aquele que vai permitir ao aluno, já no domínio das estruturas mais complexas da língua, a escolha da melhor forma para se expressar em cada situação comunicativa. Alguns dos mecanismos utilizados para alcançar esse conhecimento metalinguístico passam pela implementação de modelos de aprendizagem pela descoberta, pelo alargamento do léxico e do repertório de estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas mais complexas usadas pelos alunos, promovendo a compreensão de estruturas variadas e progressivamente mais complexas. Estas devem incidir, sobretudo, nas áreas de desenvolvimento tardio e áreas de variação, como é o caso das orações relativas, já aqui apresentadas, dos pronomes clíticos, dos conectores contrastivos ou das orações concessivas, por exemplo.

Poderemos interrogar-nos se é possível chamar os alunos a participar mais na construção do seu próprio conhecimento? Como refere Honda, O'Neill & Pippin (2010:187-188), “we think of students as writers and readers. Why not as linguists? By promoting linguistics literacy, we can. (...) Explaining the nature of linguistic knowledge requires students to develop and hone methods of scientific inquiry: posing questions, collecting and analysing data, formulating testable hypotheses, testing hypotheses by searching for confirming and disconfirming evidence, and revising or rejecting hypotheses.”

Os modelos de “oficina gramatical” ou “laboratório de gramática” (Duarte, 1992, Duarte 2008) e de “estaleiro de escrita” (Jolibert, 1988; Jolibert & Sraiki, 2006) servem os propósitos estabelecidos neste relatório: a promoção do ensino pela descoberta e a articulação entre o estudo da gramática e da escrita, para a conceção dos materiais a utilizar nas sessões.

A oficina gramatical trabalha os dados recolhidos pelos alunos ou facultados pelo professor, socorrendo-se de instrumentos de consulta variados e de materiais de apoio sugeridos ou fornecidos pelo professor, tal como se se tratasse de uma experiência realizada num laboratório científico. A partir da observação dos dados, os alunos propõem hipóteses, verificam essas hipóteses por confronto com novos dados, realizam exercícios de treino e de consolidação dos conhecimentos adquiridos e/ou desenvolvidos e avaliam as suas aprendizagens (Duarte, 1992).

O estaleiro de escrita concebe a (aprendizagem da) escrita como um processo de interação de tarefas. Tem como objetivo a construção de textos cuja finalidade seja real e bem definida. Também contempla várias fases de execução, integrando os vários subprocessos de escrita, e permite a inserção de atividades, nomeadamente atividades de reflexão sobre a língua, que contribuam para a realização do produto final.

Inicialmente, os alunos definem o seu projeto de escrita, individual ou em grupo, considerando o(s) seu(s) destinatário(s), os seus objetivos, a sua finalidade, a sua aparência geral e/ou final e o suporte a utilizar. Em seguida, vão recolher a informação necessária para construírem os seus textos. Poderão, a partir daqui, realizar uma primeira tentativa de escrita, que lhes permitirá o confronto com exemplos do tipo de texto que pretendem produzir. Deverão utilizar listas de verificação para os textos produzidos.

De acordo com este modelo de ensino da escrita, o professor deverá conduzir os alunos à descoberta das características globais do tipo de texto trabalhado através do confronto das conceções prévias dos alunos ou das suas primeiras tentativas de escrita com documentos-modelo ou enunciados que permitam essas generalizações. Em paralelo, dever-se-ão desenvolver atividades de sistematização linguística (que nada impede que assumam a forma de oficinas gramaticais). Na verdade, este modelo de ensino da escrita prevê a associação do trabalho sobre um determinado tipo de texto ao trabalho sobre uma ou várias estruturas linguísticas particularmente relevantes para a sua escrita.

Posteriormente, os alunos, já dotados de novos conhecimentos e confrontados com os resultados das suas produções iniciais, procedem à reescrita parcial ou global dos seus textos, bem como à sua revisão e aperfeiçoamento.

Numa fase final, os textos serão enviados para os seus destinatários de forma a cumprirem a finalidade estabelecida inicialmente. A avaliação do(s) produto(s) final/ais deverá ser feita individualmente e pelo restante grupo.

Esta atividade pode ainda proporcionar situações de reinvestimento, de transferência e/ou de complexificação, permitindo o trabalho de novas variáveis ou a elaboração de novos instrumentos. A título de exemplo, a escrita de novos textos, próximos ou similares, em que se utilizem novos temas, transferindo o conhecimento adquirido para os mesmos e constituindo um reforço das aprendizagens, o aprofundamento do conhecimento sobre o tipo de texto estudado, aplicando-o a novas situações ou inserindo-o noutros contextos, sugerindo a expansão textual e o enriquecimento lexical, ou ainda o aprofundamento de conteúdos de conhecimento explícito de língua, como a pontuação e a coerência/coesão textual (Jolibert & Sraiki, 2006: 124-138).

O quadro 9, que se apresenta em seguida, sintetiza o percurso do estaleiro de escrita de Jolibert.

QUADRO 9

1	Para as crianças: Projeto de Classe – Projeto de Escrita – Projeto de Estaleiro.	
	Para o professor: Preparação minuciosa do estaleiro com ajuda da trama.	
2	Captar os <i>parâmetros da situação de produção</i> . (Diálogo – grupo-turma ou pequeno grupo – ou preparação de algumas notas escritas)	
3	Primeira tentativa individual. *	
4	Destacar as <i>características globais do tipo de texto</i> trabalhado mediante confrontações: <ul style="list-style-type: none"> - entre os primeiros esboços da turma (e a sua análise pelo professor); - com os escritos sociais do mesmo tipo. * <ul style="list-style-type: none"> • Utensílios de formalização da superestrutura (silhueta – esquema tipológico – etiquetas). • Escolha da enunciação. 	
5	Reescrita(s) parcial(ais) ou globais	Atividade de sistematização linguística (gramática de texto, gramática de frase, léxico, morfologia, eventualmente ortografia) Utensílios de recapitulação.
6	Produção individual final: <ul style="list-style-type: none"> - maquete; - aperfeiçoamento e envio ao(s) destinatário(s) 	

7	Avaliação	
	Pragmática: <ul style="list-style-type: none"> - dos colegas; - das reações do destinatário 	Sistemática: <ul style="list-style-type: none"> - autoavaliação, por cada aluno; - do professor para cada aluno, para o conjunto da turma.
Situações de reinvestimento, transferência, complexificação. Trabalho com novas variáveis, elaboração de novos instrumentos.		

** A ordem destas fases pode variar segundo o tipo de texto considerado, o percurso de cada turma ou o trabalho anterior.*

Quadro esquemático do estaleiro de escrita de Josette Jolibert.

Foi adotada a tradução de Emília Amor, em 1993, “Démarche” geral de um estaleiro concebido como módulo de aprendizagem”.

A utilização de oficinas de escrita também é sugerida no programa da disciplina tomado como referência na altura da intervenção, que propõe a promoção, em aula, de uma oficina de escrita que “integre a reflexão sobre a língua e que, em interação com outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro” (Programa de Língua Portuguesa 10º/11º/12ºs Anos: 19). Acrescenta que esta favorece a relação entre os alunos e professores através do “diálogo e da reflexão acerca do funcionamento da língua”, empenhando-se num “processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica”.

O estaleiro de escrita e os tipos de atividade de ligação entre escrita e gramática aqui listados incluem a leitura de texto-modelo como um passo no desenvolvimento da escrita. A leitura é também relevante num projeto deste tipo, uma vez que constitui o ponto de partida para a exploração do texto escrito. Quando um indivíduo lê um texto, apropria-se da sua informação básica, da sua estrutura e das suas características intrínsecas. Só assim se consegue atingir a compreensão desse elemento escrito e, conseqüentemente, adquirir novos conhecimentos. Além disso, no modelo de Jolibert, a leitura é também a leitura do texto modelo, atenta às suas características e qualidades, para as poder replicar na escrita. Assim, faz

sentido que a leitura, no âmbito deste projeto, seja um elemento inicial para algumas das atividades.

2.6. O conhecimento gramatical e o ensino da escrita

Uma das relações que se procurou destacar desde o início e que se prende com todo o projeto de intervenção foi a existente entre o conhecimento gramatical e a escrita. Embora, aparentemente, não sejam interdependentes, na prática tudo o que se sabe acerca do sistema linguístico de uma língua se reflete na sua produção escrita, tal como apontam as reflexões de Fearn & Farnan (2007:16) acerca da temática: “grammar instruction influences writing performance when grammar and writing share one instructional context.”

Hudson (2001) questiona-nos acerca da influência que o treino da gramática poderá ter na capacidade de escrita e discute a articulação entre o estudo da gramática e a escrita. Apesar da escassez de estudos acerca deste tema até meados dos anos 60, refere, “there is now much more enthusiasm in some educational circles for the idea that conscious grammar (result from formal teaching) could have the useful benefit of improving writing.” (Hudson, 2001:1)

O uso de determinado tipo de exercícios, como a combinação de frases (*sentence combining*), obteve excelentes resultados em todos os níveis. Este tipo de exercícios promove a ativação de conhecimentos gramaticais na produção escrita contextualizada: “they are exercises in the production of language, and specifically in the production of written language, so they feed much more directly into the child’s growing repertoire of productive skills than exercises in grammatical analysis do” (Hudson, 2001:3). Esta aplicação de exercícios poderá ser feita no âmbito de um estaleiro de escrita, já descrito anteriormente, como atividade de sistematização linguística, dado que promove o uso de novas estruturas linguísticas na produção de um determinado tipo de texto. Estes exercícios também se poderão aplicar em situações de reforço ou de reinvestimento de conhecimentos, proporcionando a sua utilização em novas situações.

Costa, Vasconcelos & Sousa (2010:12) assumem que, para a construção de unidades textuais, é fundamental a mobilização de estruturas da língua em que se produz, exigindo a escrita, por isso, um bom domínio da gramática da língua: “(...) não é possível saber escrever sem conhecer os limites e a plasticidade da língua em que se escreve. E isso pode ganhar-se ao praticar-se a escrita com atenção

conscientemente focada nos princípios e nas unidades linguísticas que o sistema escrito possui.”

Efetivamente, tudo depende da forma como se estabelece essa relação. Cabe ao professor explicitar a relação entre as duas componentes, mostrando como um determinado conceito gramatical poderá ser aplicado à produção escrita. Para uma discussão sobre a relevância do conhecimento gramatical para a escrita veja-se também Myhill (2010).

Não significa com o que foi apresentado que a gramática não necessite de momentos de estudo distintos e autónomos. No entanto, a sua articulação com a escrita, a par do seu tratamento autónomo, potencia os efeitos positivos que a exploração de um conteúdo gramatical pode ter no desempenho na escrita. Esta articulação torna ainda o ensino da gramática mais atrativo para os alunos, uma vez que lhes proporciona a sua integração em situações concretas.

Assim, será necessário promover, para além de exercícios que visam a construção de determinados conceitos gramaticais por parte do aluno, exercícios de ligação entre a gramática e a escrita. Estes exercícios incluem a observação de textos-modelo em que ocorrem as estruturas gramaticais em estudo, bem como atividades de reutilização na escrita das estruturas estudadas.

2.7. Fundamentação da Intervenção

O programa de Português do Ensino Secundário, datado de 2001/2002 e em vigor no momento da intervenção, pretende visar o “desenvolvimento e o treino dos usos competentes da língua”, concedendo “particular importância à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística” (p.4), contribuindo para o domínio gradual da língua portuguesa por parte dos alunos, objetivo que se pretende atingir com esta proposta de intervenção.

Após reflexão acerca das possíveis abordagens a desenvolver, decidiu-se que a opção de intervenção incidiria numa Oficina de Escrita cuja finalidade seria a elaboração de um futuro Livro da Turma, com os autorretratos (escritos e possivelmente ilustrados) de cada um dos alunos. Não só seria cumprido um dos conteúdos programáticos da disciplina de Português do ensino secundário, como

também se reforçariam as competências comunicativa, de cidadania e de integração social, fundamentais para a comunidade escolar em questão.

A unidade didática apresentada neste relatório enquadra-se na Sequência de Aprendizagem nº. 2 dos conteúdos do 10º ano de escolaridade, “Textos de carácter autobiográfico” (p.44), e incide sobre a produção de textos de natureza fundamentalmente descritiva.

A exploração do texto descritivo, nas suas variadas vertentes, não só permitirá aos alunos a consolidação do conhecimento sobre este tipo de texto como também contribuirá para a apropriação de determinados mecanismos linguísticos que são ativados na sua elaboração, enriquecendo, desta forma, o domínio por parte dos estudantes das situações comunicativas em que estes se produzem. Além disso, dado que a tarefa de escrita pressupõe a existência de três subprocessos, *planificação*, *textualização* e *revisão*, a sua abordagem foi prevista nas planificações das sessões, promovendo o seu desenvolvimento e treino, sempre que possível em articulação com a oralidade, com a leitura e com o funcionamento da língua.

A unidade didática apresentada promove a relação entre a escrita e o conhecimento gramatical. O desenvolvimento de competências de escrita relacionadas com a descrição são essenciais para a elaboração de retratos e de autorretratos. Quando estas competências se articulam com determinados conteúdos gramaticais, nomeadamente a classe dos adjetivos e as orações relativas, originam textos mais estruturados, coesos e com maior amplitude linguística.

O programa da disciplina prevê “não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual” (p.21), estabelecendo e reforçando a relação entre a comunicação verbal e a visual e facilitando a abordagem da descrição/retrato nos itens previstos (p.29):

- “escolha do ponto de observação;
- escolha do modo de observação (fixo ou em movimento);
- definição do campo de observação (direita, esquerda, inferior, superior, planos);
- seleção dos traços individualizantes do objeto;
- ordenação sistemática das observações (geral – particular; próximo – distante).”

Numa das intervenções prévias, abordou-se a *Leitura de Imagens*, procurando-se, através da exploração de obras da pintura e do contacto com os pintores contemporâneos, estabelecer uma relação entre arte e literatura, tão presente em variadas correntes artísticas da nossa história.

Das finalidades da disciplina, destaca-se como essencial “assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna” (p.5). Na planificação da unidade didática, dadas as características da turma, já apresentadas no capítulo 1, e para dar resposta à heterogeneidade do grupo, procurou-se construir materiais que estimulassem e promovessem esta competência. Assim, foram contemplados momentos específicos para a compreensão dos textos e dos enunciados apresentados. O desenvolvimento desta vertente amplia, entre outras, a capacidade de compreensão e de análise textual, resultando numa progressão dos conhecimentos.

A expressão oral, apesar de não ser objeto do nosso estudo, será naturalmente, e consequentemente, trabalhada, visto que é fundamental para a comunicação verbal e para a expressão de ideias, raciocínios e pensamentos. Procurou-se, transversalmente, contribuir para o seu aperfeiçoamento em todas as aulas, promovendo o seu uso correto e adequado às diversas situações comunicacionais.

As atividades propostas para todas as intervenções foram concebidas tendo em consideração o que muitas vezes se designa globalmente como aprendizagem pela descoberta, implicando uma participação ativa do aluno na aprendizagem. O estaleiro de escrita aplicado ao ensino da escrita e as oficinas gramaticais, ambos anteriormente definidos, enquadram-se nesta conceção do ensino. Em geral, o professor procura orientar os seus alunos para questões que, ao serem respondidas, conduzem à formulação de generalizações e, consequentemente, ao conhecimento. Após a descoberta, os alunos deverão realizar exercícios que lhes permitirão treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos anteriormente. Posteriormente, sempre que o professor vir no seu espaço de aula uma oportunidade para evocar esses conhecimentos adquiridos anteriormente, deverá fazê-lo, contribuindo assim para a sistematização desses conhecimentos.

Desta forma, pensa-se estar no caminho para atingir um grande objetivo previsto no já referido programa da disciplina (pp. 5-6):

- “proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de

estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística.”

Finalmente, e porque “a avaliação das aprendizagens constitui um elemento fundamental do currículo e, reconhecidamente, uma peça decisiva na sua manutenção ou transformação” (Amor, 1993), realizou-se uma avaliação final da unidade didáctica, sob a forma de um pós-teste, que permitiu realizar um balanço das aprendizagens resultantes da intervenção (Hadji, 1994). Dado que a escrita é competência central neste trabalho, será naturalmente feita uma reflexão mais aprofundada sobre alguns problemas mais relevantes na avaliação da produção escrita (Weigle, 2002).

2.8. Planificação e produção de materiais (intervensões prévias e unidade didáctica)

As planificações de médio prazo foram feitas de acordo com a planificação a longo prazo realizada pelo grupo de Português da escola para o décimo ano de escolaridade. Isso permitiu-nos, por um lado, beneficiar da experiência de um grupo que trabalha a disciplina há mais tempo, dando-nos, por outro lado, campo para a criatividade na busca de soluções para o tratamento de cada uma das sequências de aprendizagem (dado o carácter genérico da planificação anual).

Na base da construção da unidade didáctica, estiveram, para além do já referido programa da disciplina e dos documentos orientadores da escola, os instrumentos fornecidos e explorados no âmbito dos seminários das disciplinas do mestrado, nomeadamente, Didáctica do Português I, II e Introdução à Prática Profissional (IPP) I/II/III/IV – Português.

Desta forma, as aulas foram preparadas dando especial atenção às características específicas do grupo-turma e à forma como o seu desempenho em aula poderia ser otimizado. Deu-se especial atenção, como já referido anteriormente, à diversificação das atividades, recorrendo à utilização de diversos materiais e às novas tecnologias de informação e comunicação. Aliás, o uso das novas tecnologias é referido no Programa de Português como uma das finalidades da disciplina. Procurou-se alternar, em aula, as atividades orais e escritas, incidindo, sempre que possível, no trabalho de diferentes competências.

Na planificação individual das intervenções, existiram duas prioridades: a primeira, respeitar a sequência de aprendizagem referida em 2.7., e a segunda,

criar um *fio condutor* entre todas as intervenções, permitindo não só a sistematização do conhecimento linguístico, como também um reforço das aprendizagens adquiridas em anos e ciclos anteriores, contribuindo para o aumento das competências nucleares no ensino da língua portuguesa.

Citando Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997:34), “embora seja possível e desejável trabalhar autonomamente as diversas competências, há que estar consciente do efeito recíproco de cada uma delas nas restantes e, conseqüentemente, no produto global que é o desenvolvimento linguístico do aluno. Qualquer que seja o domínio contemplado, o desenvolvimento materializa-se sempre em alterações qualitativas de desempenho e no uso de estratégias de complexidade crescente.”

Face a esta situação, considerou-se necessário, em cada uma das aulas da intervenção, propor diversidade na forma como se conduz o processo de aprendizagem, procurando não só introduzir novos conteúdos como também consolidar e reforçar os já adquiridos, assumindo que “as aulas de língua materna não podem fixar, como objetivo único, o desenvolvimento ou o treino de usos competentes da língua: têm de se preocupar igualmente em proporcionar a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua.” (Duarte, 1992:165)

Os planos de aula foram elaborados de acordo com a sequência de aprendizagem selecionada e estruturados em função dos objetivos específicos e das competências prioritárias a trabalhar em cada uma das sessões. A produção dos materiais a utilizar foi da autoria da professora estagiária. Nesta fase, foi fundamental a orientação, aconselhamento e crítica das professoras orientadora e cooperante face a todos os documentos apresentados.

Porque a escola (também) pretende ser um centro de troca de experiências multidisciplinar, e porque as disciplinas deverão, do nosso ponto de vista, ir para além dos seus conteúdos programáticos e promover a interdisciplinaridade, foi feita, sempre que possível, a exploração de obras da pintura nacional e promoveu-se o contacto com os pintores contemporâneos portugueses, permitindo estabelecer, simultaneamente, paralelismos entre a arte e a literatura e promover o uso frequente da imagem nas aulas de português.

Tentou-se ainda que o contacto com a leitura da literatura portuguesa proporcionasse aos alunos uma “experiência cultural e estética”, que lhes permitisse “contactar com as características próprias da linguagem literária, o que requer a aprendizagem de estratégias específicas de leitura e estimula o domínio

de recursos vocabulares e estilísticos mais sofisticados” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:41). Esta visão procura “desenvolver nos alunos a consciencialização da multiplicidade de dimensões da experiência humana”. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:41).

Algumas das atividades foram introduzidas precisamente através do paralelismo entre a expressão artística e a literária, dando assim continuidade à temática de uma das intervenções prévias, numa tentativa de consolidação e ampliação dos conhecimentos já adquiridos. Para tal, foi de extrema utilidade a formação da docente estagiária, previamente licenciada em Arquitetura e docente há cerca de duas décadas do grupo disciplinar de Artes Visuais.

A avaliação das aprendizagens é uma peça fundamental dos *curricula* e, sem sombra de dúvidas, determinante na sua consolidação e progressão, conforme enfatiza Amor (1993). Consoante o que se pretende avaliar, assim se determina o tipo de avaliação e a construção do respetivo registo. O uso de registos que permitam determinar traços de avaliação específica por níveis, a que Weigle (2002) apelidou de *primary trait scoring*, pode ser aplicado quando se dá uma instrução específica de escrita para uma tarefa particular. Por outro lado, se a um texto escrito atribuímos um único nível global numa escala definida previamente (*holistic scoring*), obtemos uma resposta genérica ao objeto em avaliação. Um nível numa escala de tipo holístico associa-se à impressão geral sobre o texto a que esse nível corresponde, e inclui quer aspetos de macroestrutura quer aspetos de microestrutura. Assume-se que existe alguma coerência nos níveis atingidos em diferentes parâmetros de avaliação do texto. Este tipo de avaliação pode tornar-se muito geral, uma vez que, por um lado, se torna difícil selecionar o parâmetro mais acertado para um determinado nível e, por outro, nem sempre os níveis determinados de forma holística são fáceis de interpretar. É também um tipo de avaliação que fornece pouca informação quando as dificuldades de um alunos se concentram em determinados aspetos específicos. Revela-se, contudo, um modelo de relativamente rápida aplicação.

Pelo contrário, uma avaliação de tipo analítico (*analytic scoring*) permite-nos a definição de parâmetros específicos com os respetivos níveis de desempenho, flexibilizando a atribuição de cotações a cada um dos parâmetros. Consoante o objetivo da avaliação, os parâmetros podem ser definidos, tornando este modelo mais claro e transparente. No entanto, é um modelo que consome mais tempo de aplicação.

Este último modelo de avaliação foi o que reuniu maior consenso por se tornar mais claro e transparente, proporcionando informação mais detalhada acerca do desempenho das tarefas e permitindo assim ajudar a conduzir a intervenção no sentido de uma resposta precisa às dificuldades dos alunos. Foi este o modelo usado para a realização dos instrumentos de avaliação apresentados.

Quanto à produção e aplicação de materiais, na fase de observação e contacto prévio com a turma, a professora estagiária concebeu materiais para avaliação de competências, na forma de grelhas de registo. As grelhas de registo de observação direta, as intervenções prévias e a realização do pré-teste, para avaliação de diagnóstico, contribuíram para a avaliação do grupo-turma, uma vez que permitiram aferir “um conjunto de desempenhos ou o desempenho global do aluno, a partir do qual podemos fazer generalizações sobre a sua competência” (Peralta, 2002) e, conseqüentemente, contribuíram para a planificação, organização e construção dos materiais a utilizar ao longo da intervenção.

Após a realização das sessões previstas na intervenção, aplicou-se um pós-teste, com características semelhantes ao pré-teste, que encerrou a unidade didática apresentada. A avaliação realizada com o pós-teste, que assumiu na ocasião o estatuto de avaliação sumativa, permitiu realizar um balanço acerca das competências que os alunos conseguiram, ou não, atingir após uma sequência de formação (Hadji, 1994). Posteriormente, elaborou-se o balanço dos resultados obtidos nesta avaliação.

A apresentação do pré e pós-testes, bem como a avaliação dos seus resultados encontra-se nos capítulos 3 e 5 deste relatório.

Finalmente, refere-se que este relatório foi elaborado de acordo com as regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990. No entanto, na escola onde foi realizada a intervenção objeto deste relatório, este Acordo ainda se encontrava em fase de implementação gradual. Para não gerar constrangimentos, e por sugestão da professora cooperante, não se aplicou este Acordo a nenhum dos documentos e materiais produzidos para a intervenção.

3. PRÉ-TESTE

Para aferir o nível de competências nos domínios das temáticas a abordar na unidade didática, nomeadamente no que se refere à descrição e aos mecanismos que contribuem para a sua realização, foi aplicado um pré-teste como forma de avaliação de diagnóstico.

Os resultados desta prova de diagnóstico permitiram planificar com maior rigor e exatidão as atividades a implementar na unidade didática. Foram testados nesta prova nove dos dez alunos que atualmente constituíam a turma.

A prova aplicada e os seus cenários de resposta encontram-se na íntegra no anexo C. Na sua correção, foram utilizados os Critérios de Classificação que se encontram no anexo G.

3.1. Apresentação, fundamentação e resultados dos exercícios

Na prova de avaliação de conhecimentos, considerou-se essencial testar se os alunos possuíam, e em que nível, conhecimentos acerca dos processos linguísticos envolvidos na análise e na produção de um texto descritivo.

Assim, no primeiro exercício da prova, os alunos foram chamados a fazer a análise, através da resposta a um conjunto de questões, de um texto descritivo. O texto descrevia a personagem Joaninha, de *Viagens na minha Terra*, de Almeida Garrett, autor já conhecido dos alunos:

1. Lê atentamente o seguinte excerto retirado de *Viagens na minha Terra*:

Joaninha não era bela, talvez nem galante sequer no sentido popular e expressivo que a palavra tem em português, mas era o tipo de gentileza, o ideal da espiritualidade. Naquele rosto, naquele corpo de dezasseis anos, havia, por dom natural e por uma admirável simetria de proporções, toda a elegância nobre, todo o desembaraço modesto, toda a flexibilidade graciosa que a arte, o uso e a conversação da corte e da mais escolhida companhia vêm dar a algumas raras e privilegiadas criaturas no mundo.

Mas nesta foi a natureza que fez tudo, ou quase tudo, e a educação nada, ou quase nada.

Poucas mulheres são muito mais baixas, e ela parecia alta, tão delicada, tão *elancée* era a forma airosa do seu corpo.

E não era o garbo teso e apumado da perpendicular *miss* inglesa que parece fundida de uma só peça; não, mas flexível e ondulante como a hástrea jovem da árvore que é direita, mas dobradiça, forte da vida de toda a seiva com que nasceu, e tenra que a estala qualquer vento forte.

Era branca, mas não desse branco importuno das loiras, nem do branco terso, duro, marmóreo das ruivas – sim daquela modesta alvura de cera que se ilumina de um pálido reflexo de rosa de Bengala.

(...) O nariz, ligeiramente aquilino; a boca, pequena e delgada, não cortejava nem desdenhava o sorriso, mas a sua expressão natural e habitual era uma gravidade singela, que não tinha a menor aspereza nem doutorice. (...)

Em perfeita harmonia de cor, de forma e de tom com a fina gentileza destas feições, os cabelos, de um castanho tão escuro que tocava em preto, caíam de um lado ao outro da face, em três longos, desiguais e mal enrolados canudos, cuja ondada espiral se ia relaxando e diminuindo para a extremidade, até lhe tocarem o colo quase lisos.

Almeida Garrett, *Viagens na Minha Terra*, Publicações Europa-América, pp.86-87

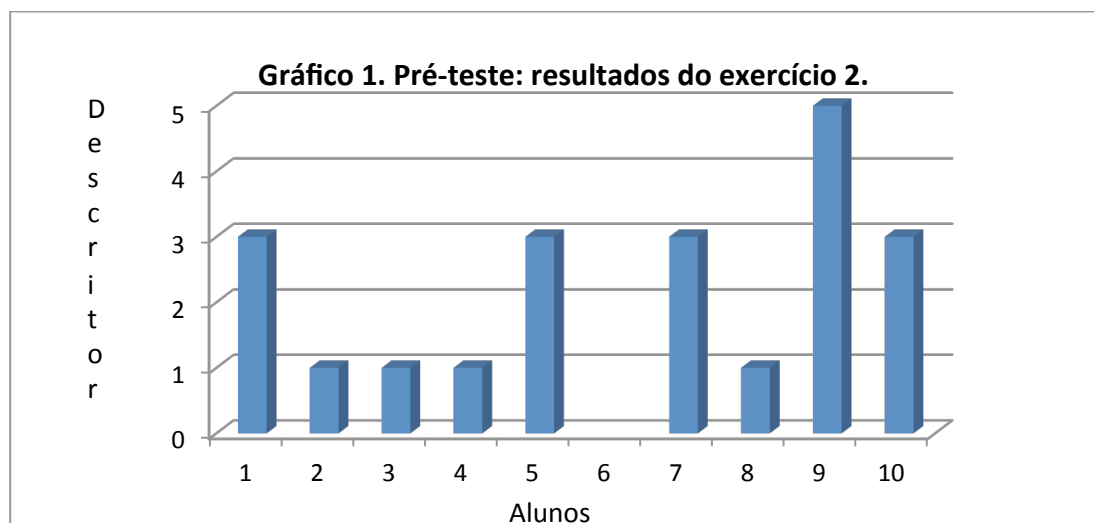
Após a leitura atenta do texto, os alunos registaram, em duas colunas, os traços físicos e psicológicos da Joanhina.

2. Organiza, nas colunas seguintes, os traços físicos e psicológicos da personagem apresentada no texto.

Traços Físicos	Traços Psicológicos

Este exercício teve como objetivo avaliar a competência dos alunos ao nível da extração de informação de um texto e, posteriormente, a sua organização de forma estruturada na tabela apresentada.

Para análise da resposta a esta questão, foi analisado o gráfico 1, que se apresenta em seguida, onde se utilizou os descritores de nível de desempenho apresentados em seguida:

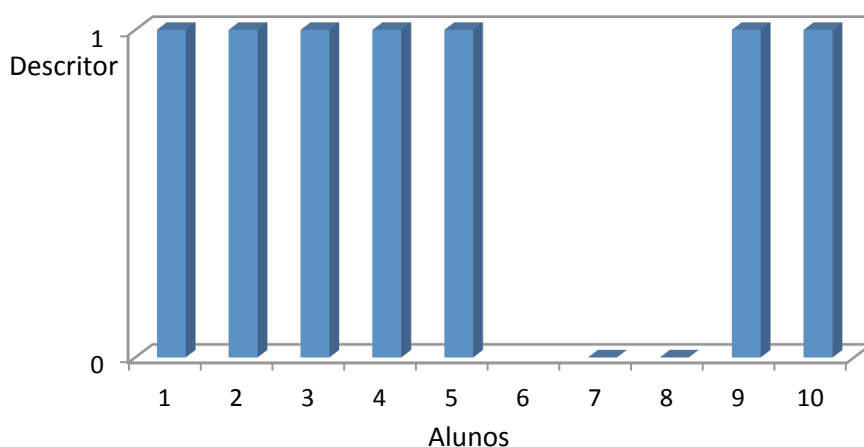


Descritores do nível de desempenho	Níveis
Indica a maioria dos traços físicos e psicológicos da personagem.	5
Indica cerca de metade dos traços físicos e psicológicos da personagem.	3
Indica menos de metade dos traços físicos e psicológicos da personagem.	1
Não responde.	0

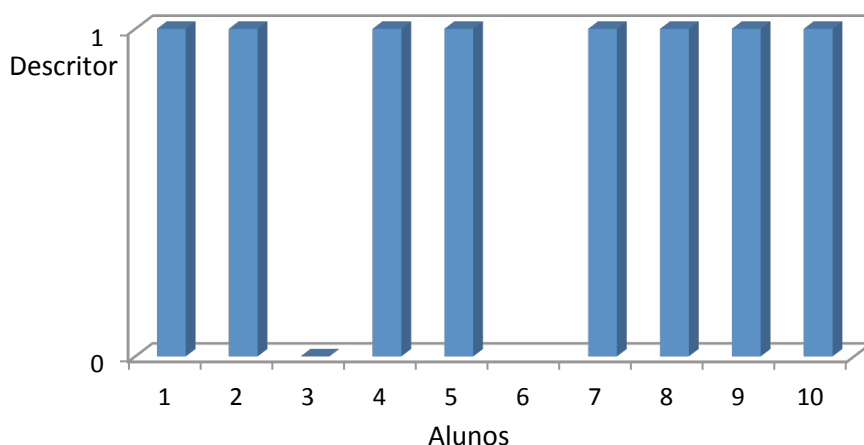
Todos os alunos responderam à questão proposta. As respostas à pergunta distribuíram-se entre os níveis 1 e 3, com as respostas de oito alunos a indicarem metade ou menos características da personagem. Apenas um aluno conseguiu atingir o nível 5 e responder em pleno à questão. Verifica-se ainda que 56% da turma responde de forma satisfatória à questão. Este desempenho deve-se sobretudo às respostas referentes à caracterização psicológica da personagem. Se, por um lado, os alunos identificam sem qualquer dificuldade a maioria dos traços físicos, por outro apenas assinalaram, em média, um dos traços psicológicos, de entre cinco assinalados nos cenários de resposta (Anexo C). Subsistem, por isso, algumas dificuldades neste sector de análise.

Nos exercícios **2.1.** e **2.2.**, acerca da identificação da classe de palavras associada à descrição e da sua intencionalidade comunicativa, a turma já foi mais unânime nas suas respostas:

- 2.1.** No exercício que realizaste, há pelo menos uma classe de palavras que se destaca na caracterização da Joaninha. Identifica-a.
- 2.2.** De que modo é que ela serve a intencionalidade comunicativa do autor?

Gráfico 2. Pré-teste: resultados do exercício 2.1.

Descritores do nível de desempenho	Níveis
Identifica a classe de palavras.	1
Não identifica a classe de palavras.	0

Gráfico 3. Pré-teste: resultados do exercício 2.2.

Descritores do nível de desempenho	Níveis
Responde correctamente.	1
Não responde correctamente.	0

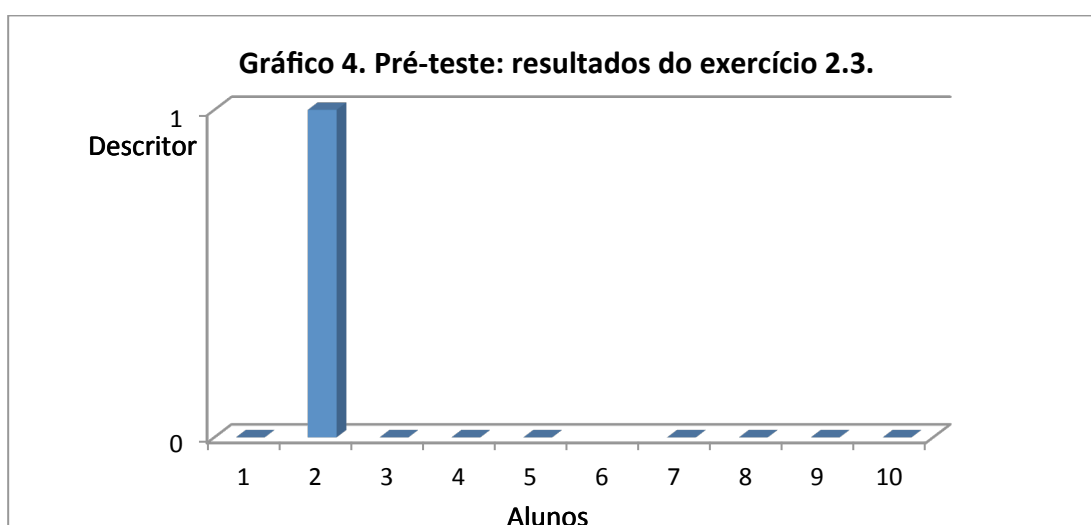
A maioria dos alunos reconhece, conforme se observa nos gráficos **2** e **3**, a classe dos adjetivos (78%) e reconhece a sua utilidade na intencionalidade comunicativa do autor (89%) ao referirem que os adjetivos lhes permitem fazer uma descrição pormenorizada, física e psicológica, da personagem. Regista-se o facto de os dois alunos que não responderam corretamente à questão **2.1.** o terem feito

na 2.2.. Tal se deve a terem respondido a classe dos nomes em 2.1. mas reconhecerem perfeitamente a sua intencionalidade de uso.

Relativamente à questão seguinte, 2.3., apresentada de seguida,

2.3. Existirão no texto outras palavras importantes para a caracterização da Joaquina?
Se sim, a que classe(s) pertence(m)?

apenas um aluno respondeu que, no texto em questão, existiam outras palavras que contribuíam para a caracterização de Joaquina, conforme se observa no gráfico 4, sendo que ao descritor 1 e 0 correspondem “identifica” e “não identifica”, respetivamente.



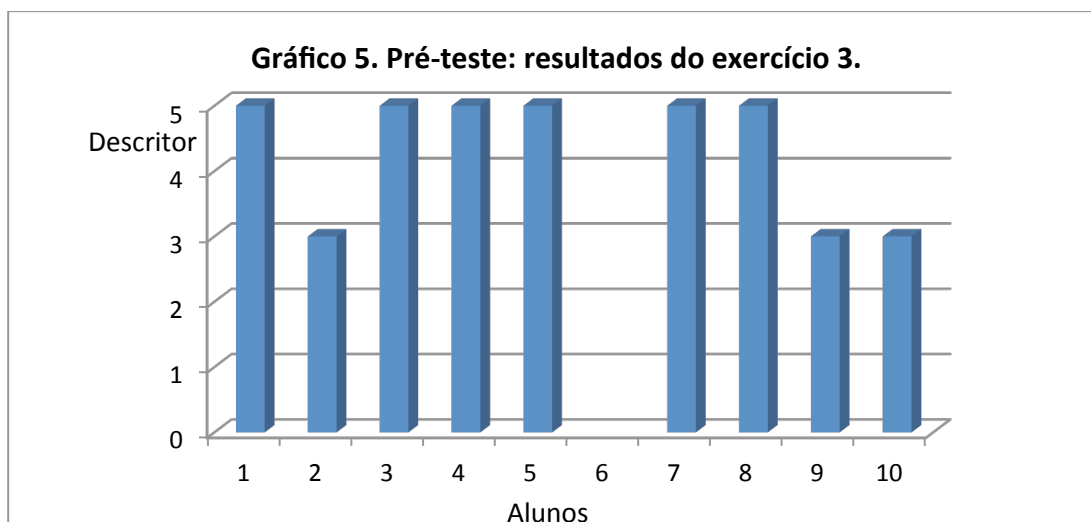
Uma possível explicação para este fenómeno é o de que os alunos não reconheceram outro tipo de classes de palavras como relevante para o processo descritivo. O nível de desempenho nesta questão foi bastante baixo (cerca de 11%).

O exercício 3 teve como objetivo verificar a capacidade que os alunos possuem de recorrerem ao seu léxico (incluindo adjetivos) para caracterizarem a personagem que se apresenta. Neste exercício também teriam de pensar nos adjetivos face à sua posição, anteposta ou posposta, em relação ao nome.

3. Completa a frase seguinte. Podes utilizar o número de palavras que quiseres no preenchimento dos espaços em branco.

A _____ *Joaninha era uma rapariga* _____ *pois tinha uns*
 _____ *olhos* _____ *e um corpo* _____ .

Da análise dos resultados do gráfico 5 e dos descritores do nível de desempenho utilizados, verifica-se que todos os alunos responderam à questão.



Descritores do nível de desempenho	Níveis
Utiliza correctamente mais do que cinco palavras no preenchimento dos espaços.	5
Utiliza correctamente cinco palavras no preenchimento dos espaços.	3
Não utiliza cinco palavras no preenchimento dos espaços.	1
Não responde.	0

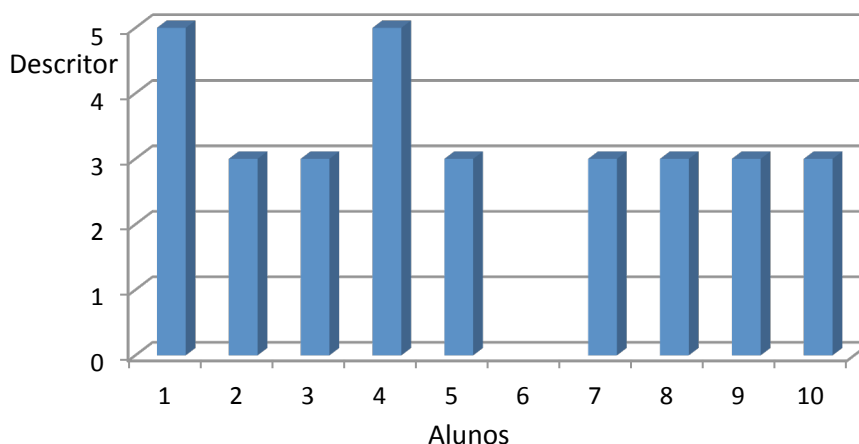
Seis alunos, a que corresponde uma percentagem de 67%, utilizaram mais do que cinco palavras na caracterização pedida e só apenas 33%, que corresponde a 3 alunos, utilizaram as cinco palavras correspondentes aos cinco espaços propostos. Nenhum aluno utiliza menos de cinco palavras. Isto permite-nos aferir que os alunos se sentem bastante confortáveis com este tipo de exercício e que utilizam vocabulário e estruturas diversificados e compostos, como por exemplo, “rapariga de dezasseis anos que o autor descreve”, para o primeiro espaço, “igual a todas as outras”, no segundo, “de longos cabelos de um castanho escuro”, no terceiro, “escuros como a noite”, no quarto e, para o último espaço, “que parecia que tinha sido feito à mão”.

No exercício 4., pedia-se que fizessem a expansão dos diversos sintagmas nominais presentes na frase:

4. Expanda a frase apresentada recorrendo a elementos caracterizadores das palavras sublinhadas.

A Joaninha foi passear para o campo. Ali viu rios, árvores, flores e animais.

Gráfico 6. Pré-teste: resultados do exercício 4.



Descritores do nível de desempenho	Níveis
Expande a frase recorrendo a adjetivos e a orações relativas.	5
Expande a frase recorrendo a adjetivos.	3
Não expande a frase ou expande-a parcialmente.	1
Não responde.	0

Toda a turma, conforme se observa no gráfico 6, conseguiu realizar a tarefa pedida. No entanto, só dois alunos o conseguiram fazer utilizando adjetivos e orações relativas adjetivais. Os restantes sete, executaram a expansão dos sintagmas nominais recorrendo exclusivamente a adjetivos. Isto poderá demonstrar-nos que o grupo apresenta algumas dificuldades na introdução das relativas como ferramenta para expansão frásica. Pode ainda ser que não reconheçam o valor das orações relativas nas frases ou, simplesmente, que não as consigam mobilizar nesta tarefa específica.

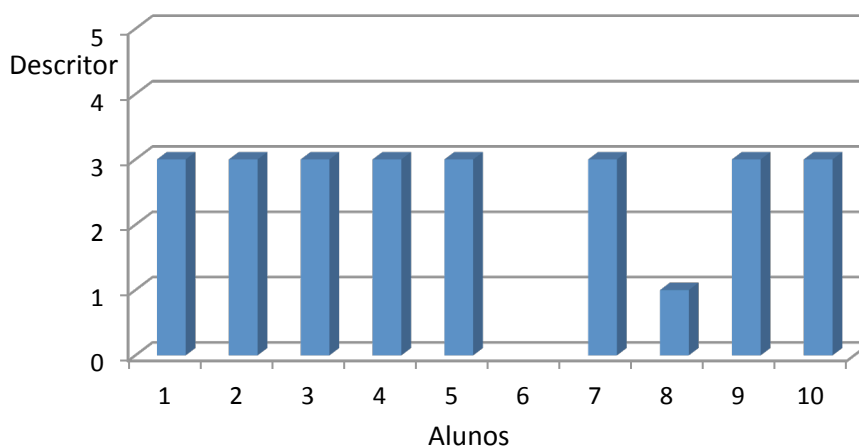
Para constatar a relação dos alunos com as orações adjetivas relativas, introduziu-se na prova de diagnóstico o próximo exercício:

5. Transforme, sem recorrer à coordenação, as seguintes frases simples em frases complexas, procedendo às adaptações necessárias.

- a) Ontem vi a Ana. Ela disse-me que gostava de ti.
- b) Passei férias num país. Nesse país comem-se gafanhotos.
- c) Encontrei o Pedro. Os pais dele estão em Londres.
- d) A casa é enorme. Passei lá a minha infância.
- e) Dei a “Idade do Gelo” à minha melhor amiga. Comprei esse filme na Feira da Ladra.
- f) Encontrei uma cadela de raça. Os filhos dela são rafeiros.
- g) Ontem vi um filme. Esse filme ganhou cinco Óscares.
- h) Uma amiga convidou-me para uma festa. Os pais dessa amiga estão fora.
- i) Passei férias na China. Lá come-se com pauzinhos
- j) O João convidou-me para uma festa. Os pais dele estão fora.
- k) A minha casa no Algarve é enorme. Passo lá as férias.
- l) Dei um livro à minha melhor amiga. Comprei esse livro na Feira de Alfarrabistas.

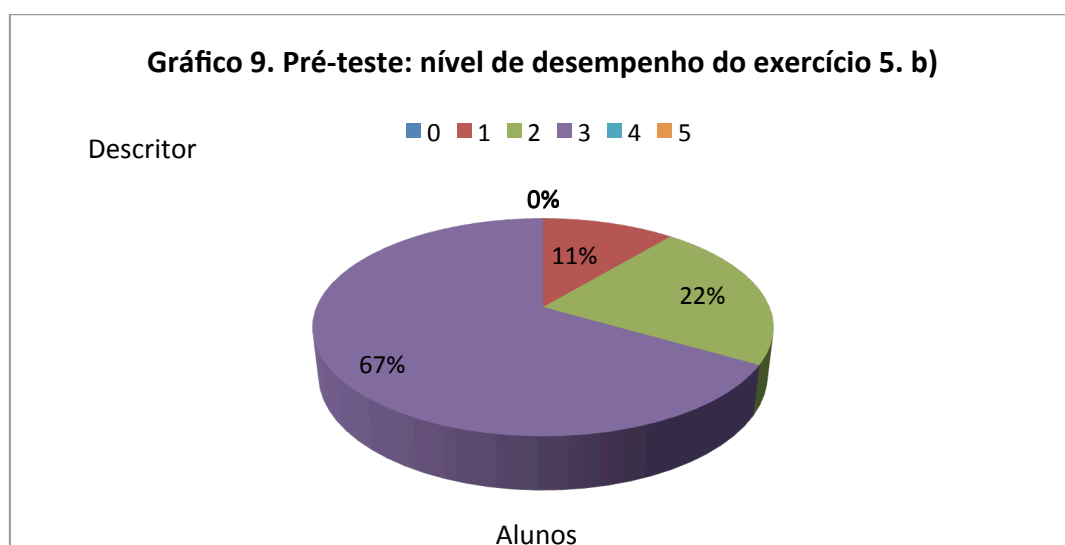
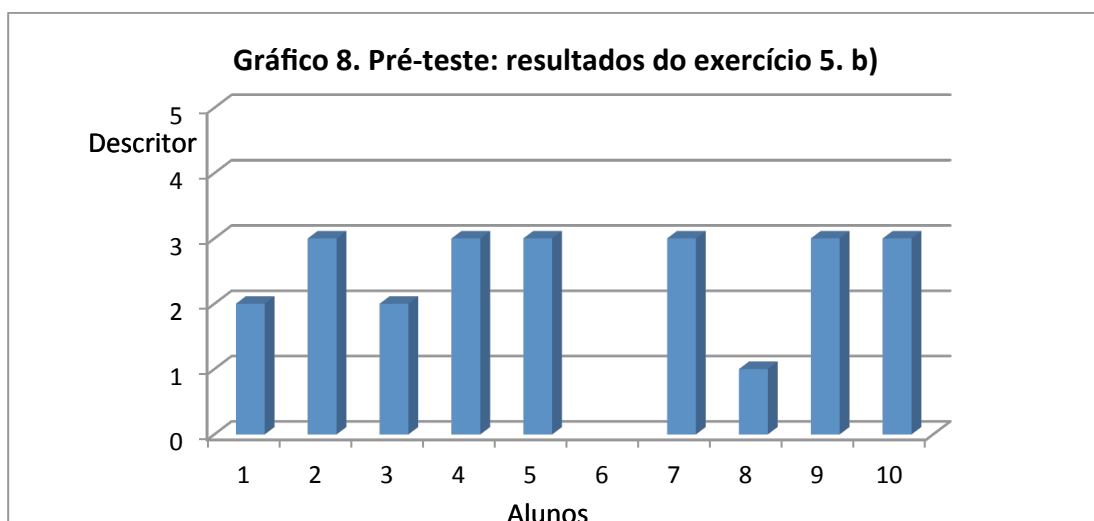
Este exercício permitiu-nos aferir, em primeiro lugar, se os alunos conseguiam, sem recurso à coordenação, portanto com uso à subordinação, formar frases complexas; em segundo lugar, quando o conseguiram fazer, se utilizaram a estrutura relativa adequada. Os resultados à resposta deste exercício foram também divididos de acordo com o que se pretendia verificar.

Gráfico 7. Pré-teste: resultados do exercício 5. a)



Descritores do nível de desempenho	Níveis
Recorre sempre à subordinação para transformar as frases.	5
Recorre à subordinação e à coordenação para transformar as frases.	3
Não recorre à subordinação para transformar as frases.	1
Não responde.	0

Assim, o gráfico 7 mostra-nos que não houve nenhum da turma que conseguisse recorrer totalmente à subordinação para transformar as frases. Apesar disso, oito alunos recorreram às estruturas subordinadas para alterarem as frases. O aluno nº 8 não conseguiu recorrer à subordinação em nenhum caso; apenas utilizou a coordenação e em três frases. Sente-se que, neste conteúdo, os alunos manifestam algumas dificuldades. Em seguida, observaremos o número de frases onde foram corretamente produzidas relativas:



Descritores do nível de desempenho	Níveis
Consegue transformar correctamente as frases, utilizando a estrutura relativa adequada em 10 a 12 frases.	5
Consegue transformar correctamente as frases, utilizando a estrutura relativa adequada em 6 a 9 frases.	4
Consegue transformar correctamente as frases, utilizando a estrutura relativa adequada em 3 a 5 frases.	3
Consegue transformar correctamente as frases, utilizando a estrutura relativa adequada em 1 a 2 frases.	2
Não consegue transformar nenhuma das frases.	1
Não responde.	0

Analisando os gráficos **8** e **9**, observamos que a maioria dos alunos, 67%, se situou no nível de desempenho 3, conseguindo transformar corretamente 3 a 5 frases. 22% apenas conseguiu a transformação correta de 1 a 2 frases e um dos alunos não conseguiu fazer qualquer transformação. As frases que os alunos melhor transformaram foram as b), g) e, apesar de ser menos frequente, a i) e a k). Algumas das transformações obtidas foram as seguintes:

- b)** Estive numa festa onde comi lavagante. **RESTRITIVA**
- g)** Ontem vi um filme que ganhou cinco Óscares. **RESTRITIVA**
- i)** Passei férias na China, onde se come com pauzinhos. **EXPLICATIVA**
- k)** A minha casa no Algarve, onde passo as férias, é enorme. **EXPLICATIVA**

Os pronomes relativos *que* e *onde* são do domínio do grupo de alunos que conseguiram tornar as frases complexas. No entanto, não se registou qualquer uso do pronome *cujo(s)*, presente nas frases,

- c)** Encontrei o Pedro, cujos pais estão em Londres. **EXPLICATIVA**
- f)** Encontrei uma cadela de raça cujos filhos são rafeiros. **RESTRITIVA**
- h)** Uma amiga cujos pais estão fora convidou-me para uma festa. **RESTRITIVA**
- j)** O João, cujos pais estão fora, convidou-me para uma festa. **EXPLICATIVA**

o que, muito provavelmente, revela desconhecimento do mesmo ou da sua utilização.

Outra constatação que se retira é a de que a maioria dos alunos, apesar de terem feito as transformações, não aplicarem pontuação, nomeadamente o uso obrigatório da vírgula nas orações relativas explicativas. Isto leva-nos a crer que,

apesar de reconhecerem a oração adjetiva relativa, não conseguem estabelecer a diferença entre as explicativas (apositivas) e as restritivas.

No último exercício da prova, foi pedida aos alunos uma produção escrita em prosa do seu autorretrato. Para estímulo à realização dessa questão, foram apresentados três poemas com o autorretrato dos seus autores e três representações pictóricas de autorretratos pintados por Picasso.

6. Muitos autores escreveram e pintaram o seu “eu”.

O auto-retrato traduz um olhar, num determinado momento, desses artistas sobre o seu interior.

*Sou feio, sou feio...
Quem gosta de mim?*

*Quebrei os espelhos
e as águas dos lagos
turvei-as...*

*Não gosto de ver-me
senão nos espelhos
dos outros, das falas
dos outros.*

*As coisas que diz
agente, sorrindo!...*

*Sou lindo, sou lindo,
se tu me sorris...*

Sebastião da Gama, *Cabo da
Boa Esperança*

*No retrato que me faço
- traço a traço –
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...*

*às vezes me pinto coisas
de que nem há mais
lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...*

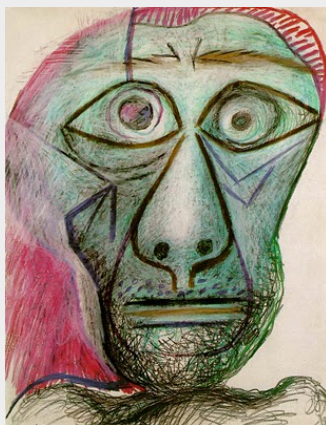
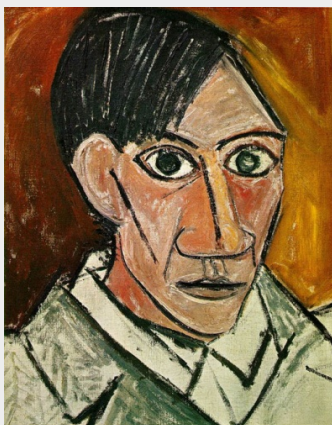
*e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco –
minha eterna semelhança,*

*no final, que restará?
Um desenho de criança...
Corrigido por um louco!*

Mário Quintana, *Apontamentos
de História Sobrenatural*

*Espáduas brancas palpitantes:
asas no exílio dum corpo.
Os braços calhas cintilantes
para o comboio da alma.
E os olhos emigrantes
no navio da pálpebra
encalhado em renúncia ou
cobardia.
Por vezes fêmea. Por vezes
monja.
Conforme a noite. Conforme o
dia.
Molusco. Esponja
embebida num filtro de magia.
Aranha de ouro
presa na teia dos seus ardis.
E aos pés um coração de louça
quebrado em jogos infantis.*

Natália Correia, *Poemas*

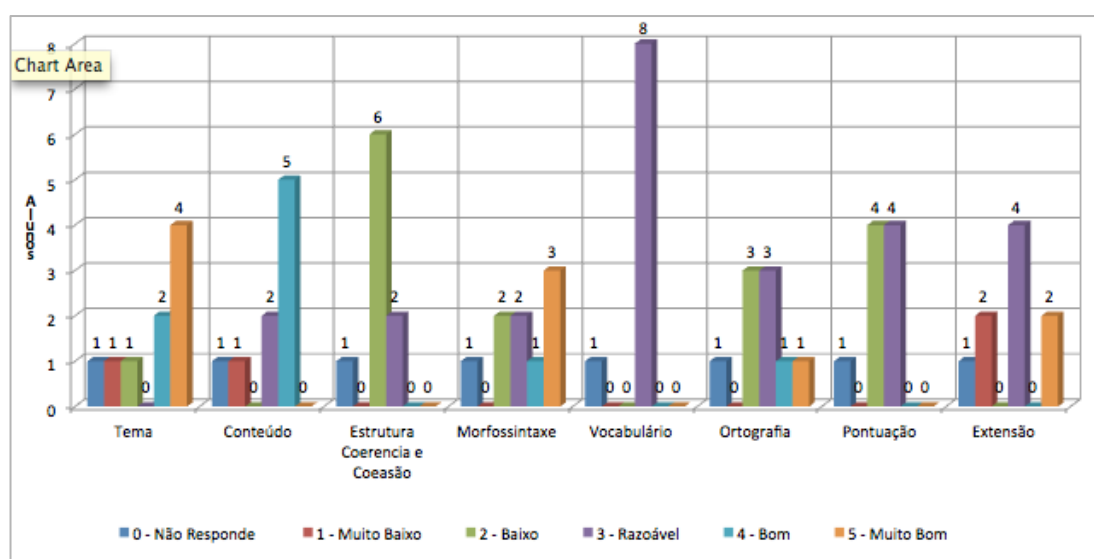


Pablo Picasso, Auto-Retratos

Redige num texto em prosa, entre 120 e 150 palavras, o teu auto-retrato.

Para a construção dos critérios de avaliação e respetivos descritores dos níveis de desempenho utilizados na correção da tarefa de escrita do exercício 6., foram comparados os modelos propostos para a correção das provas de exame nacional do 9º e 12º anos, uma vez que os alunos se encontravam no 10º ano. Embora este ano já integre o ensino secundário ainda se encontra suficientemente próximo do último ano do terceiro ciclo. O modelo apresentado foi inteiramente adaptado à produção do texto descritivo pedido e contempla um quadro detalhado, onde os parâmetros são mais divididos face aos do ensino secundário e onde, por exemplo, o item da pontuação é retirado da macroestrutura de correção das provas do secundário. O modelo utilizado encontra-se no Anexo G.

Gráfico 10. Pré-teste: resultados do exercício 6 (produção escrita)



Da análise do gráfico 10, verificamos que um dos alunos não respondeu à questão. No parâmetro *Tema*, quatro dos alunos não revelaram qualquer dificuldade em atingir o que se pretendia (ou seja, o cumprimento integral da instrução dada inicialmente) e em apresentar o texto com a disposição gráfica de prosa. Dois alunos obtiveram níveis 1 e 2. Ambos responderam ao exercício realizando produção escrita em poesia, não respeitando o pedido. Apesar disso, procuraram responder à questão, embora com muitos desvios e dificuldades.

No parâmetro *Pertinência do Conteúdo*, a maioria redigiu textos que respeitam quase plenamente ou parcialmente o que foi pedido, situando-se cinco alunos no nível 4 e dois no nível 3.

Um dos parâmetros onde os alunos tiveram piores desempenhos foi na *Estrutura, Coerência e Coesão*. A maioria dos textos, seis, apresenta a informação redigida de forma pouco estruturada e a organização do escrito é elementar e repetitiva. Revelam também muitas dificuldades na segmentação assistemática das unidades de discurso, nomeadamente nos parágrafos e nos marcadores de discurso. Os restantes dois alunos conseguiram atingir o nível 3 de desempenho, uma vez que redigiram um texto estruturado e articulado de forma satisfatória.

Na *Morfossintaxe*, quatro alunos dominam plenamente as estruturas da língua ao nível interfrásico, nomeadamente ao nível dos sistemas de concordância; os restantes apresentam incorreções no sistema de concordâncias que, por vezes, comprometem a inteligibilidade do texto.

Todos os textos apresentam um nível semelhante e mediano, em termos de *Vocabulário*, dado que possuem um léxico elementar e comum, sendo que, por vezes, quando exprimem variantes de sentido, o fazem também com recurso a um vocabulário elementar.

Na *Ortografia*, apenas dois alunos atingiram os níveis 4 e 5, destacando-se pela ausência de erros ortográficos. Os restantes apresentam registos de erros, em média de cinco por cada cinquenta palavras.

Em termos de *Pontuação*, as produções escritas realizadas situam-se, equilibradamente, entre os níveis de desempenho 2 e 3. Tal deve-se ao facto de pontuarem sem seguir sistematicamente as regras.

Finalmente, no que respeita à *Extensão* do texto pedido, salienta-se que apenas dois alunos cumpriram com a extensão requerida, produzindo um texto entre 120 a 150 palavras. Dos restantes, quatro alunos produziram textos entre as 100 e as 119 palavras, o que lhes conferiu o nível 3 de desempenho, e os restantes dois apresentam textos inferiores a 100 palavras.

Acerca das produções escritas, face a esta análise dos resultados obtidos, podemos concluir que se verificam inúmeros problemas na realização de descrições, dos quais se destacam: estrutura, coerência e coesão; vocabulário; ortografia e pontuação.

3.2. Intervenções pontuais

As intervenções pontuais, referidas em várias ocasiões anteriormente, foram realizadas de acordo com a planificação para as sequências didáticas da professora cooperante, em articulação e continuidade com as suas aulas. Foram um meio para a avaliação de diagnóstico da turma e, simultaneamente, constituíram uma oportunidade de interação entre a professora estagiária e a turma. Também permitiram, à professora estagiária, testar formas de orientação e condução para a sua posterior intervenção.

Os documentos e materiais produzidos nas intervenções pontuais encontram-se em anexo (anexo D).

A primeira intervenção correspondente a um bloco letivo completo ocorreu no dia 2 de Novembro de 2011 e teve como tema a *Síntese*, estando inserida na primeira sequência didática, «Textos dos *Media*».

Sob a forma de uma oficina de escrita, procurou-se, através de várias etapas, conduzir os alunos à realização de uma síntese a partir de um texto acerca dos Direitos Humanos. Este texto foi escolhido com base nos conteúdos lecionados em aulas anteriores pela professora cooperante, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No final da sessão, foram sistematizados, em conjunto com os alunos, os conteúdos abordados, com recurso a uma apresentação eletrónica.

Na segunda intervenção, realizada no dia 4 de Janeiro de 2012, iniciou-se a sequência didática número dois, «Registos Autobiográficos», com o tema *Leitura de Imagens*, no âmbito da exploração do Texto Iconográfico. Salienta-se que o tema escolhido para o projeto deste mestrado se insere nesta sequência.

Esta intervenção iniciou-se com a exploração de duas imagens distintas, através de interação oral professor-alunos, à qual se seguiu uma atividade sob a forma de oficina, que procurou explorar a leitura do texto icónico e levar os alunos a experimentar a leitura imagética, que seria fundamental para o projeto da unidade didática a desenvolver no âmbito do estágio.

Em ambas as intervenções, que tiveram a duração de um bloco letivo cada uma, a estratégia de leitura do sumário utilizada para dar início às aulas / intervenções foi adequada e ajustada ao grupo de alunos, uma vez que permitiu

marcar claramente o início das atividades e fez com que os alunos se concentrassem numa tarefa comum. Por sua vez, a estratégia de estabelecer uma síntese dos conteúdos no final da aula permitiu marcar o seu encerramento e, conseqüentemente, dar por terminada e concluída a sessão, consolidando os conhecimentos e as aprendizagens.

O trabalho foi desenvolvido com recurso a guiões que orientam a reflexão do aluno e usam uma estratégia de aprendizagem pela descoberta. Verificou-se, durante o trabalho em sala de aula, serem particularmente importantes os momentos de reflexão conjunta introduzidos ao longo da resolução do guião: estes momentos mantiveram os alunos motivados, interessados e participativos, com resultados efetivos no seu desempenho, na sua progressão e na sua avaliação. Foi possível, assim, perceber, para uso futuro, que a introdução constante destes momentos de verificação, em interação oral, e trabalho com o grupo- turma era uma opção adequada.

Salienta-se que o recurso constante à interação oral mostrou ser uma opção adequada à exploração das oficinas, uma vez que orienta os alunos na sua descoberta, mantendo-os motivados, interessados e participativos, com resultados efetivos no seu desempenho, na sua progressão e na sua avaliação.

As sequências didáticas de cada sessão foram organizadas em tarefas cuja duração temporal foi variável, contribuindo para a constante dinâmica da aula, evitando-se os *momentos mortos*, as grandes pausas ou a dispersão da atenção dos alunos.

A turma revelou-se um grupo coeso no que respeita à cooperação e participação nas atividades propostas, manifestando a sua opinião perante o que lhe foi sendo apresentado e concedendo à professora a oportunidade de exercer o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

3.3. Perspetivas sobre a intervenção

O projeto implementado nesta escola teve como atividade final a elaboração de uma descrição no âmbito dos *Registos Autobiográficos*, de acordo com o previsto no programa e nas planificações da disciplina no período propício à intervenção.

Considerou-se que as produções escritas finais poderiam integrar um futuro Livro da Turma, com os Autorretratos escritos em prosa por cada um dos alunos.

Após reflexão acerca dos resultados do pré-teste, apresentados anteriormente, para o desenvolvimento de competências de escrita ao nível da produção do texto de carácter descritivo, essencial para o autorretrato, os alunos tiveram oportunidade, ao longo das sessões que compuseram a intervenção, de reforçar, consolidar e acrescentar conteúdos a vários níveis, a saber:

- construção de orações subordinadas adjetivas relativas;
- construção de texto com recurso a adjetivos, experimentando posições antepostas e pospostas em relação ao nome, como forma de expressar diferentes intenções comunicativas;
- expansão do sintagma nominal, com recurso a modificadores (adjetivos e orações adjetivas relativas);
- manipulação de aspetos de coerência e organização de informação;
- experimentação de mecanismos de manutenção da coesão textual;
- diversificação e ampliação lexical;
- treino de regras básicas de pontuação, particularmente as que se relacionam com as estruturas sintáticas tratadas.

4. INTERVENÇÃO

4.1. Descrição e reflexão sobre as aulas

A intervenção prevista no IPP4 teve a duração de 450 minutos, correspondentes, no décimo ano, a cinco blocos de 90 minutos cada.

Atendendo à conjugação entre o proposto pela normativa dos Mestrados em Ensino no que respeita ao período da intervenção e aos períodos escolares letivos seguidos pela escola cooperante, decidiu-se que a intervenção decorreria entre os meses de fevereiro e março.

Em termos programáticos, e conforme já referido e explicitado anteriormente, a unidade didática na qual a Sequência Didática se inseriu foi a dos *Registos Autobiográficos*. Procurou-se, por um lado, dar cumprimento à sequência didática planificada anteriormente pelo grupo disciplinar da escola cooperante, e, por outro, considerar os dados recolhidos na prova de avaliação de diagnóstico, apresentados na secção anterior. Pretendeu-se aplicar o proposto em Duarte (1992) e assumido também em Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997:31): “se o ensino do conhecimento explícito for concebido como uma actividade de descoberta, exigindo dos alunos treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações quanto ao comportamento dos mesmos, ele constituirá uma excelente propedêutica à atitude de rigor na observação e compreensão do real exigida noutras disciplinas curriculares.”

Todos os materiais produzidos e utilizados na intervenção, assim como os cenários de resposta propostos, se encontram, integralmente, no anexo E.

AULA 1

Na primeira aula, previu-se a introdução ao estudo do Retrato, no âmbito da sequência relativa aos *Registos Autobiográficos*, e também uma primeira abordagem ao estudo dos adjetivos.

Essa introdução à temática do retrato foi feita através da realização de uma ficha de trabalho.

Embora se tivesse previsto no plano de aula, e após o *registo do sumário* (ponto 1), a *explicitação dos objetivos da sequência didática e da tarefa final a realizar* (ponto 2), resolveu-se alterar essa ordem e fazer com que os alunos deduzissem eles próprios os objetivos de toda a intervenção no final da sequência. Isto só seria possível se a ficha, resolvida passo a passo, conduzisse a tal descoberta.

A ficha iniciava-se com a apresentação de um texto e com a reprodução de uma obra de arte:

E aqui está...

E aqui está o meu sogro penteadinho, grave todo catita

(percebe-se que fez a barba com mais cuidado, passa as costas da mão na bochecha, a minha sogra com as minúsculas habituais que não sei como o pobre aguentava

- Espera

a endireitar-lhe o casaco, a limpar com a ponta do lenço o que não estava sujo na cara, a recuar observando-o só boca franzida, só pálpebras, a inventar um traço que ninguém notou

- Saiu-me na rifa uma criança grande meu Deus

a molhar a ponta do lenço na língua e a esfregar o traço, a reparar nos sapatos

- Há uma coisa na gaveta que se chama graxa e outra que se chama escova sabias?

embora os sapatos normalíssimos, limpos, por vontade dela engraxava a sola também)

portanto aqui está o meu sogro obediente, gorducho, depois de o melhorarem com a coisa a que se chama graxa e a coisa a que se chama escova.

António Lobo Antunes, *Eu hei-de amar uma pedra*, Publicações Dom Quixote

Edouard Manet, *Monsieur et Madame Manet*, 1860

Salienta-se o facto de os alunos já conseguirem, nesta fase, abordar e descrever imagens, devido à aula que tiveram acerca desse conteúdo no primeiro período escolar (veja-se secção 3.2.).

Todas as imagens presentes na ficha foram projetadas em grande dimensão e a cores, uma vez que as fotocópias dos alunos estavam a preto e branco.

Um dos alunos ofereceu-se como voluntário para a leitura do texto, permitindo o treino de leitura. Os comentários acerca da dificuldade do texto de Lobo Antunes foram unânimes. Além disso, acrescentaram, a apresentação gráfica do texto também era diferente do habitual.

O tempo de resolução da ficha foi um pouco superior ao previsto, uma vez que os alunos manifestaram algumas dificuldades na compreensão do texto apresentado. Verificou-se ainda que alguns dos alunos não respeitaram a ordem proposta dos exercícios, apesar de terem sido advertidos pela professora para o fazerem, tendo, inclusivamente, “saltado” para o último passo.

A imagem ajudou a esclarecer algumas das dúvidas suscitadas pelo texto e, apesar de algumas dificuldades de compreensão, no momento de discussão das conclusões com a turma, todos conseguiram responder acertadamente às perguntas colocadas:

- 1.1. Qual te parece ser a temática do texto? E do quadro?
- 1.2. Parece-te que o tratamento das personagens no texto e no quadro é feito da mesma maneira? Justifica.
- 1.3. O que têm em comum o texto e o quadro apresentados?

A resposta à tarefa 2 foi feita com relativa rapidez e todos puderam constatar a temática em estudo.

2. Completa, utilizando palavras do quadro seguinte, e descobre o tema que iremos abordar nas próximas aulas.

poética físico estética carácter época retrato lugar pessoa

Um _____ é uma descrição de uma _____ pelo seu aspecto _____ ou pelo _____, de um _____, de uma _____ ou de muitos outros aspectos. É, frequentemente, um acto de criatividade _____ e _____.

Baseado in *A Arte das Palavras*, Santillana

Os registos das atividades realizadas pelos alunos foram colocados em grelhas de observação que, posteriormente, contribuíram para a avaliação da turma.

Na segunda parte da aula, trabalharam-se os adjetivos.

A forma de trabalho desta temática foi através de um exercício ao estilo de oficina gramatical. Esta oficina foi desenvolvida não só para aquisição de novos conteúdos como também para consolidação de conceitos e conteúdos adquiridos no terceiro ciclo do ensino básico.

A tarefa foi distribuída aos alunos página a página para evitar que estes saltassem os exercícios, como se tinha verificado na primeira parte da aula.

O primeiro exercício teve como objetivo a identificação da classe de palavras dos adjetivos, o seu posicionamento nas frases e o seu consequente valor expressivo, bem como o reconhecimento de textos descritivos.

O item 1 consistiu em reconstruir um texto de Almeida Garrett centrado na descrição de uma personagem (i.e. uma sequência descritiva inserida num texto

predominantemente narrativo). Este texto não era totalmente desconhecido dos alunos dado que foi o apresentado no pré-teste.

Apresentaram-se as hipóteses de preenchimento e, após a sua realização, fez-se a leitura dos textos resultantes.

1. Completa o texto seguinte com os segmentos que estão dentro do rectângulo, de forma a reconstruíres a descrição da Joanhina, personagem de *As Viagens da Minha Terra*, de Almeida Garrett.

baixas natural nobre pequena ondada raras bela aquilino fina
pálido delgada natural modesto graciosa forte alta airosa

Joanhina não era _____, talvez nem galante sequer no sentido popular e expressivo que a palavra tem em português, mas era o tipo de gentileza, o ideal da espiritualidade. Naquele rosto, naquele corpo de dezasseis anos, havia, por dom _____ e por uma admirável simetria de proporções, toda a elegância _____, todo o desembaraço _____, toda a flexibilidade _____ que a arte, o uso e a conversação da corte e da mais escolhida companhia vêm dar a algumas _____ e privilegiadas criaturas no mundo.

Mas nesta foi a natureza que fez tudo, ou quase tudo, e a educação nada, ou quase nada.

Poucas mulheres são muito mais _____, e ela parecia _____, tão delicada, tão *elancée* era a forma _____ do seu corpo.

E não era o garbo teso e aprumado da perpendicular *miss* inglesa que parece fundida de uma só peça; não, mas flexível e ondulante como a hástrea jovem da árvore que é direita, mas dobradiça, forte da vida de toda a seiva com que nasceu, e tenra que a estala qualquer vento _____.

Era branca, mas não desse branco importuno das loiras, nem do branco terso, duro, marmóreo das ruivas – sim daquela modesta alvura de cera que se ilumina de um _____ reflexo de rosa de Bengala.

(...) O nariz, ligeiramente _____; a boca, _____ e _____, não cortejava nem desdenhava o sorriso, mas a sua expressão

_____ e habitual era uma gravidade singela, que não tinha a menor aspereza nem doutorice. (...)

Em perfeita harmonia de cor, de forma e de tom com a _____ gentileza destas feições, os cabelos, de um castanho tão escuro que tocava em preto, caíam de um lado ao outro da face, em três longos, desiguais e mal enrolados canudos, cuja _____ espiral se ia relaxando e diminuindo para a extremidade, até lhe tocarem o colo quase lisos.

Almeida Garrett, *Viagens na Minha Terra*, Publicações Europa-América, pp.86-87

Verificou-se a existência de distintos cenários de resposta, resultado da colocação das palavras de opção em espaços diferentes. Esta situação permitiu que os alunos se questionassem acerca do valor expressivo deste tipo de palavras e da sua distribuição. Tal revelou-se de bastante utilidade para a resolução das questões que se seguiram.

1.1. O texto apresentado é essencialmente **narrativo / científico / descritivo** (risca o que não interessa).

1.2. No exercício que realizaste, há uma classe de palavras que se destaca. Identifica-a.

1.3. De que modo é que ela serve a intencionalidade comunicativa do autor?

Na resposta à **1.3.**, houve alunos que, inclusivamente, consideraram que o texto se assemelhava a “uma imagem escrita”.

No exercício **1.4.**, procurou-se trabalhar a flexão em grau. Apesar de este conteúdo já ter sido lecionado no terceiro ciclo, observou-se que a maioria dos alunos sentiu dificuldades na realização de alguns itens. Procurou-se, como forma de colmatar estas dificuldades, e para diferenciar esta tarefa das já realizadas no terceiro ciclo, que estes refletissem acerca da formação dos graus superlativo absoluto analítico e superlativo absoluto sintético. Fez-se referência à existência dos graus comparativo e superlativo relativo e apresentaram-se os casos particulares dos adjetivos que se afastam da forma latina e dos que não flexionam em determinado grau. Como exemplos, os que se apresentam nos seguintes quadros:

Casos particulares de comparativo e superlativo			
Grau normal	Grau comparativo de superioridade	Grau superlativo absoluto sintético	Grau super. relativo de superioridade
Bom	Melhor	Ótimo	O melhor
Mau	Pior	Péssimo	O pior
Grande	Maior	Máximo	O maior
Pequeno	Menor	Mínimo	O menor

	Grau normal	Grau superlativo absoluto sintético
Adjetivos terminados em -vel	Amável	Amabilíssimo
	Terrível	Terribilíssimo
Adjetivos terminados em -z	Feliz	Felicíssimo
	Feroz	Ferocíssimo
Adjetivos terminados em -ão	Pagão	Paganíssimo
	Cristão	Cristianíssimo
Adjetivos que formam o superlativo em -imo	Fácil	Facílimo
	Humilde	Humílimo
Adjetivos que formam o superlativo em -érrimo	Pobre	Paupérrimo / pobríssimo
	Célebre	Celebérrimo
	Áspero	Aspérrimo
	Livre	Libérrimo
Outros casos	Fiel	Fidelíssimo
	Amargo	Amaríssimo
	Amigo	Amicíssimo
	Doce	Dulcíssimo / Docíssimo
	Frio	Frigidíssimo
	Nobre	Nobilíssimo
	Magnífico	Magnificentíssimo
	Sagrado	Sacratíssimo
	Sábio	Sapientíssimo
	Simples	Simplicíssimo / simplíssimo

Adaptado de AZEREDO, O. et alii (2010). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Lisboa: Lisboa Editores

Estes registos foram feitos no quadro de aula e passados pelos alunos para os seus cadernos diários.

O último exercício realizado pretendia a flexão em grau dos adjetivos apresentados. Para além de permitir uma revisão de conhecimentos do terceiro ciclo acerca da flexão dos adjetivos, teve como objetivo a consciencialização acerca do valor que os adjetivos adquirem quando flexionados no superlativo absoluto.

1.4. Atenta à flexão em grau da classe de palavras apresentada. Organiza-as e flexiona-as no seguinte quadro.

Palavra em grau normal	Grau Superlativo Absoluto	
	Analítico	Sintético
Bela	muito bela	belíssima
Natural		
Nobre		
Rara		
Graciosa		
Airosa		
Baixa		
Alta		
Fina		
Pequena		
Forte		
Delgada		
Modesto		
Pálido		

Os alunos responderam positivamente à questão proposta e constataram que alguns dos adjetivos “ficavam melhor” quando flexionados no grau pedido, ou seja, eram intensificados.

Referiu-se ainda em aula que existiam alguns adjetivos que não permitiam flexão em grau ou que, em determinados graus, são pouco naturais.

No término da aula, refletiu-se oralmente sobre os conteúdos tratados ao longo da sessão e os alunos conseguiram deduzir que o tema e os conteúdos que iríamos abordar nas próximas sessões estavam relacionado com *a descrição de pessoas*.

AULA 2

As questões seguintes, relacionadas com o posicionamento dos adjetivos em relação ao nome que acompanham, levantaram alguns problemas de resolução.

1.4.1. Observa as frases:

- a) A Joanelha é uma **bela** rapariga.
- b) A Joanelha é uma rapariga **bela**.

Qual a diferença entre o valor expressivo do adjectivo **bela** nas duas frases?

Os alunos não conseguiram, inicialmente, observar as diferenças entre as frases em **1.4.1**. Apenas com a compreensão da relação nome/adjetivo e com mais exemplos alcançaram a resposta pretendida, conforme se apresenta nos cenários de resposta.

- a) A Joanelha é uma **bela** rapariga – refere-se a uma apreciação mais geral da personagem e de carácter mais subjetivo.
- b) A Joanelha é uma rapariga **bela** – refere-se à beleza física da personagem.

A compreensão do item **1.4.2**. foi alcançada, dado que o exercício nº **1.4.**, que solicitava a flexão dos adjetivos nos graus superlativo absoluto analítico e sintético, apresentado na aula anterior, tinha sido bem compreendido.

1.4.2. E nas frases

- a) A Joanelha é uma rapariga **bela**.
- b) A Joanelha é uma rapariga **belíssima / muito bela**.

Após o esclarecimento das dúvidas surgidas em **1.4.1.**, e esclarecimento da nomenclatura *anteposta* e *posposta em relação a um nome*, a questão **1.5**. foi resolvida com bastante rapidez.

1.5. Verifica a posição das palavras do quadro anterior em relação ao nome que acompanham.

Palavra(s)	Posição em relação ao nome	
	Anteposta	Posposta

1.5.1. Altera essa ordem. O que observas?

Observou-se, em 1.5., que nem todos os adjetivos admitiam as duas posições e que a sua posição alterava, inevitavelmente, o seu valor expressivo, tornando-se mais ou menos expressivo.

Na discussão e correção deste grupo de exercícios, os alunos sistematizaram a noção de adjetivo, a sua posição e expressividade, tendo alcançado respostas à questão **1.6.** muito próximas do cenário de resposta proposto:

1.6. O que podes concluir acerca da expressividade das palavras com que tens trabalhado face ao tipo de texto em que se encontram, à sua flexão em grau e ao seu posicionamento em relação ao nome que acompanham?

O cenário de resposta proposto foi:

Os adjetivos são palavras que acompanham e modificam os nomes. Surgem em textos sobretudo descritivos e a sua expressividade varia em função do grau (normal, superlativo), da posição que ocupam relativamente ao nome (anteposta /posposta) e da abundância com que surgem no texto.

O exercício 2, inspirado em Grellet (1999), pretendeu identificar as diferentes formas de organização da informação no texto descritivo apresentado, nomeadamente no retrato da personagem Joaninha, mostrando aos alunos que a intencionalidade descritiva varia consoante a forma como a informação se encontra estruturada. Previu-se que se podia estruturar a informação acerca da descrição de uma personagem, inicialmente, do geral para o particular ou do particular para o geral (as duas colunas da esquerda da tabela). Posteriormente, poder-se-á atender

a aspetos pontuais da descrição das personagens e verificar se estes se encontram descritos partindo dos pormenores para a aparência geral ou vice-versa (colunas da direita da tabela).

2. No texto apresentado, assinala com um **X** como está organizada a informação relativa à descrição da Joanelha.

Utiliza as seguintes possibilidades de esquematização.

Descrição geral ↓ Descrição particular	Descrição particular ↓ Descrição geral	Pormenores ↓ Aparência geral	Aparência geral ↓ Pormenores

Inspirado em GRELLET, F. (1999). *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, p.107

2.1. Podes sugerir outras formas de organizar a informação?

2.2. A caracterização da Joanelha apresentada no texto é física ou psicológica?

Justifica.

Os alunos colocaram as suas opções na primeira e última coluna, considerando assim que a descrição da personagem apresentada tinha sido feita do *geral para o particular* e da *aparência geral* passou-se para os *pormenores*.

A resposta ao item **2.1.**, sugeriu que se poderia organizar a informação em:

Características físicas – Características psicológicas
Características psicológicas – Características físicas

O que se traduziu em novas formas de organização da informação.

O exercício **3**, adaptado de Costa *et alii*, (2010), pretendeu reforçar o trabalho sobre formação de palavras através de prefixação e da sinonímia, com vista à ampliação do léxico ativo do grupo-turma. Embora seja um exercício com um carácter simples, surge, nesta fase da ficha de trabalho, como um momento de reforço de vocabulário preparatório para o exercício de produção escrita que se seguirá.

3. Observa as palavras de cada uma das colunas do esquema seguinte.

1	2	3
Descontente	contente	triste
_____	vulgar	_____
_____	honesto	_____
_____	interessado	_____
_____	sensível	_____
_____	feliz	_____
_____	leal	_____
_____	culto	_____
_____	conhecido	_____
_____	activo	_____

Adaptado de COSTA, Armada, S. Vasconcelos & V. Sousa (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras. Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

3.1. Para cada uma das palavras da coluna 2, escreve na coluna 1 uma outra palavra da mesma família, mas que signifique o oposto, tal como nos exemplos.

3.2. Na coluna 3, coloca palavras com significado contrário, mas que não sejam da mesma família.

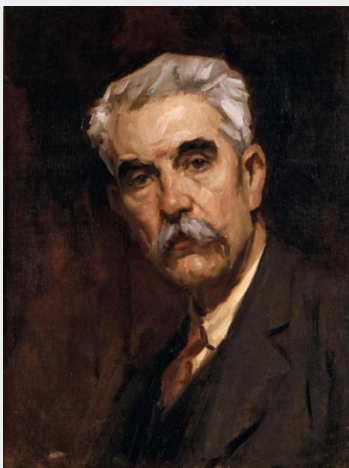
Os alunos reagiram muito positivamente a este exercício. Na correção refletiu-se acerca da formação de palavras da coluna 1 e, naturalmente, acerca do valor dos prefixos *des-* e *in-* na formação de palavras.

A produção escrita remata a segunda sessão, pretendendo-se que os alunos utilizassem os conceitos tratados não só ao longo da ficha de trabalho dos adjetivos como também da ficha de introdução à sequência do Retrato apresentada na aula 1.

O estímulo para a escrita é dado através de três retratos. Mais uma vez, explorou-se a ligação à imagem e à sua descrição. Assim, foi proposto o seguinte:

4. Muitos destes adjectivos [os referidos no ponto anterior] são adequados para descrever pessoas.

Observa os seguintes retratos.



Pablo Picasso, *Retrato de Dora Maar*, 1908 José Malhoa, *Retrato de Joaquim Malhoa*, s/data Sarah Affonso, *Retrato de Matilde*, 1932

Escolhe um deles e redige um pequeno texto, entre 120 a 150 palavras, onde, utilizando os adjectivos das colunas anteriores, descrevas, física e psicologicamente, a personagem retratada.

Estrutura a tua descrição atendendo a uma das formas de organização da informação sugeridas em 2. e salientando os seguintes aspectos:

- análise dos aspectos físicos e psicológicos mais salientes ou significativos;
- cromatismo / enquadramento;
- pormenores / elementos que se destaquem;
- formas de organização da informação.

Os alunos estiveram muito tranquilos, concentrados e empenhados na realização desta última tarefa proposta na oficina. Por opção dos alunos, foram ocupados cinco minutos do intervalo escolar na realização deste último exercício. A ficha foi cumprida na totalidade e sem interrupções.

Dado que a análise desta produção escrita foi feita na aula seguinte, considerou-se mais relevante a apresentação dos exemplos de resultados deste exercício, e respetiva análise, no comentário à sessão seguinte.

AULA 3

Na terceira sessão, e após os alunos terem contactado com a descrição do retrato de terceiros, foi-lhes proposta a introdução ao estudo do Autorretrato, no âmbito da sequência prevista.

Como existiu um intervalo temporal de duas semanas entre a segunda e terceira aulas, fez-se a revisão dos conteúdos abordados anteriormente. Toda a turma se lembrava das sessões anteriores, bem como do que nelas se tinha tratado. Inclusivamente, referiram com bastante precisão alguns dos exercícios que tinham realizado.

A introdução de uma oficina de escuta nesta fase pareceu-nos relevante, não só pela opção de diversificação dos materiais utilizados em sala de aula, em continuidade com o já referido anteriormente, pela sua contemplação no programa da disciplina, e também porque permitiu a utilização de um discurso oral para reforço das questões relativas à descrição.

A oficina iniciava-se com as atividades de pré-escuta. Foi pedida a observação de duas imagens acerca do Mito de Narciso, a partir das quais os alunos teriam de utilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente para responder às questões colocadas:

1. Observa as seguintes reproduções.



Caravaggio, *Narciso*, 1598-99



J. W. Waterhouse, Eco e Narciso, 1903

- 1.1. Atribui a cada uma das imagens um adjetivo que caracterize o impacto que cada uma delas teve em ti.
- 1.2. O que têm em comum as duas imagens?
- 1.3. Parece-te que os pintores quiseram retratar **Narciso**? Justifica.

A resposta a estas questões foi feita sem dificuldades e os alunos apresentaram grande diversidade nos adjetivos utilizados para responder à pergunta 1.1.

Foi levantada a questão do Mito e conseguiram reconhecer o significado de “pessoa narcisista”.

2. Qual te parece ser o tópico que iremos abordar em seguida? Porquê?

A resposta a este item, apesar de não ter sido unânime, envolveu as questões que tínhamos abordado ou que iríamos abordar. Se, por um lado, tivemos um pequeno número de alunos que alcançaram que se iria estudar o “eu”, a maioria respondeu que continuaríamos a estudar a “descrição de pessoas”. Estávamos, pois, todos de acordo.

Foi feita a escuta do documento oral “Como Narciso se perde” (Garrido, 2010: 63-64). A resolução do item 3.1., com eleição da resposta entre quatro opções de escolha, foi feita sem dificuldades. Já as questões seguintes:

3.2. Qual o significado da expressão : «*tu não és senão eu próprio*»?

3.3. Comenta a seguinte afirmação proferida por Narciso antes de desaparecer:

«*Nós dois, unidos pelo coração, exalaremos em conjunto o último suspiro.*»

obtiveram respostas curiosas mas todas convergindo para o “eu” e para a imagem do seu reflexo. Nesta fase, os alunos que, inicialmente, responderam que seguiríamos na *descrição de pessoas* acrescentaram que essa descrição seria feita pelas *próprias pessoas*. Assim, a resposta à pergunta 4.,

4. Após a escuta do documento, confirmam-se as tuas expectativas iniciais sobre o tópico que iremos abordar?

foi alterada, acrescentando-se esta nova “descoberta”.

Na segunda parte da aula, foi entregue a ficha sobre o Autorretrato, sob a forma de uma oficina de escrita.

Logo o exercício inicial possui uma gravura que, depois de devidamente analisada e compreendida, permite aos alunos identificarem a questão em estudo:

1. Observa a ilustração.

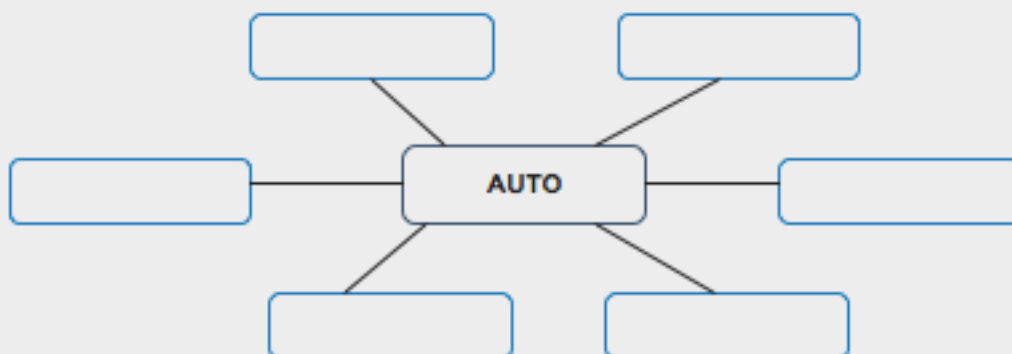


Philip Reeve, capa de *Vómitos Artísticos*, Publicações Europa-América

1.1. Um dos intervenientes desconhece o significado de uma das palavras usadas no diálogo. Identifica-a.

Após a identificação do significado de *Autorretrato*, procedeu-se à resolução da tarefa **1.2.**, com a ajuda do dicionário de Língua Portuguesa. Os alunos manifestaram o seu espanto ao constatarem o número de palavras a que o elemento de origem grega *auto* se encontra associado.

1.2. Com recurso ao elemento **AUTO**, forma seis palavras.



1.3. Procura o seu significado no dicionário e transcreve os respectivos artigos.

1.4. Confronta os artigos e estabelece o significado de **AUTO**.

Foi feito um pequeno ajuste à resolução da ficha, já previsto em *Notas*, na planificação da sessão: “a transcrição dos artigos do dicionário, prevista no exercício 1.3., poderá ser suprimida ou enviada como trabalho de casa, substituindo-se por uma reflexão oral acerca da leitura dos mesmos.” Da resolução destes exercícios, concluiu-se que a turma reuniu bastantes palavras com o prefixo auto- e com relativa facilidade estabeleceu o significado do mesmo.

De seguida, a leitura expressiva dos poemas do exercício nº 2 permitiu a avaliação das capacidades de leitura da turma e constituiu mais um elemento para a avaliação dos alunos. Os dois sonetos, autorretratos dos seus autores, permitiram ao grupo o contacto com o texto poético nesta unidade didática:

2. Lê os seguintes sonetos.

Retrato próprio

Magro, de olhos azuis, carão moreno
Bem servido de pés, meão na altura
Triste de facha, o mesmo de figura,
Nariz alto no meio, e não pequeno.

Incapaz de assistir num só terreno,
Mais propenso ao furor do que à ternura;
Bebendo em níveas mãos, por taça escura,
De zelos infernais, letal veneno.

Devoto incensador de mil deidades
(Digo de moças mil) num só momento,
E somente no altar amando os frades.

Eis Bocage em quem luz algum talento;
Saíram dele mesmo estas verdades,
Num dia em que se achou mais
pachorrento.

Bocage, *Sonetos*, Publicações Europa - América

Auto-retrato

O'Neill (Alexandre), moreno português,
cabelo asa de corvo, da angústia da cara,
nariguetes que sobrepuja de través
a ferida desdenhosa e não cicatrizada.
Se a visagem de tal sujeito é o que vês
(omite-se o olho triste e a testa iluminada)
o retrato moral também tem os seus quês
(aqui, uma pequena frase censurada...)
No amor? No amor crê (ou não fosse ele
O'Neill!)
e tem veleidade de o saber fazer
(pois amor não há feito) das maneiras mil
que são semovente estátua do prazer.
Mas sofre de ternura, bebe de mais e ri-se
do que neste soneto sobre si mesmo
disse...

Alexandre O'Neill, *Poesias Completas*, Imprensa
Nacional – Casa da Moeda

2.1. Organiza, nas colunas seguintes, os traços referidos nos auto-retratos anteriores.

	Traços Físicos	Traços Psicológicos / Morais / Afetivos
Bocage		
O'Neill		

Com o preenchimento do quadro da questão 2.1, retomou-se a caracterização física e psicológica abordada na Aula 1. No entanto, a variedade da adjetivação a par da forma como é apresentada, elevaram o grau de dificuldade do exercício. A resposta à pergunta:

2.2. Nos sonetos anteriores, que classe de palavras se destaca na caracterização de Bocage?

não apresentou qualquer dificuldade.

Imediatamente antes de se apresentar o último exercício, de produção escrita, desta oficina, apresentaram-se aos alunos três dos textos por eles escritos na aula anterior, na sequência da descrição do retrato das personagens apresentadas no exercício 4.

A partir da projeção dos exemplos selecionados, que eram representativos de problemas de todos, procurou-se refletir acerca do conteúdo e estrutura de organização das produções escritas. Desta forma, os alunos poderiam aplicar os benefícios desta reflexão no exercício que se seguia.

Em conjunto, alunos e professora, sublinharam a dois tons, amarelo e azul, as caracterizações física e psicológica, respetivamente, dos retratos. E todos observaram a mancha cromática:

O Retrato - Análise de textos

Descrição do Retrato de **MATILDE**

Matilde era uma rapariga bela, com uma boca delgada, a pele suave e delicada.

O seu cabelo era castanho, brilhante e muito sedoso. Não era muito alta mas, mesmo assim, tinha umas pernas muito elegantes.

Parecia muito frágil mas, na realidade, era muito forte. Ao mesmo tempo, era sensível.

O seu rosto não era como o rosto das outras mulheres. Era rosado, com pequenas pintinhas na cara que faziam com que o seu rosto fosse diferente.

Matilde era uma rapariga muito culta pois gostava de ler e queria aprender sempre mais e mais.

Era muito simpática, carinhosa, modesta e, sobretudo, muito delicada. Gostava de andar bem vestida, sempre com vestidos belos e grandes.

Texto realizado pelo aluno nº 6 - 10º 1

O grupo reconheceu que, na generalidade, não se preocuparam com a estrutura organizacional da informação, motivo pelo qual os textos pareciam não ter sequência descritiva. Referiram a sua preocupação em colocar tudo o que “viam” nas imagens e em escrever corretamente. Também não se preocuparam muito em articular as duas caracterizações. A maioria dividiu o texto em duas partes, conforme se mostra em seguida:

Descrição do Retrato de **DORA MAAR**

Dora Maar parece uma mulher vulgar e desinteressada do mundo. Dora foi transcrita invulgarmente, está inactiva. Sentada em pose de relaxamento, Dora hesita em sorrir. Parece preguiçosa, sem vontade de nada e, simplesmente relaxada, deixa-se levar.

Dora foi exposta com traços sem qualquer pormenor, ou muito quadrada, ou muito curva.

Os seus tons são diferentes: roupa escura com manchas claras para contrastar com a sua cara, pálida, com uma ligeira mancha de cor.

Dora destaca-se do padrão do fundo com riscas horizontais e verticais.

Dora tem mãos pontiagudas e esguias, com as unhas escuras. A sua saia tem um padrão conhecido: riscas formando quadrados. Seus cabelos são simples, com riscos e ondados.

Texto realizado pela aluna nº 5 - 10º 1

O texto separa claramente as duas caracterizações, sem grandes preocupações em relacioná-las.

O texto seguinte é, sem dúvida o mais conseguido. Não só responde à descrição pedida como demonstra que as duas caracterizações se podem articular sem que se perca a unidade do texto, a sua estrutura e coerência.

Descrição do Retrato de **MATILDE**

Matilde é uma rapariga bela, veste-se bem, parece vaidosa. Com o nariz aquilino, boca pequena e cabelos negros, contos e ondulados. É meiga e interessa-se por leitura, não se importando com a postura para os ler. Põe a cadeira de lado e o livro na mesa e lê, talvez imaginando-se na história. Com os olhos grandes e robustos assim o faz.

Na sua natureza, não se posiciona de forma mais correcta. Põe uma mão por cima da outra e apoia a cabeça sobre elas, descontraindo-se, deixando por meros minutos tudo o que a rodeia e concentra-se apenas no que faz. O seu interesse por livros talvez um dia a leve a ser alguém famoso pela escrita de livros ou fique apenas pela leitura dos mesmos.

Texto realizado pelo aluno nº 10 - 10º 1

Os alunos, quando questionados acerca de terem efetuado uma revisão final ao texto produzido, todos responderam que não o fizeram para além da simples

correção ortográfica. E reconheceram que, se o tivessem feito, provavelmente teriam detetado alguns dos problemas referidos e expostos anteriormente.

A proposta do exercício 3 foi entregue à turma:

3. Muitos autores escreveram e pintaram o seu “eu”.

O auto-retrato traduz um olhar, num determinado momento, desses artistas sobre o seu interior.

Atenta aos seguintes processos de construção de um **auto-retrato**.

Diante do Espelho

O pintor está diante do espelho, não de viés ou a três-quartos, conforme se queira designar a posição em que costuma colocar-se quando decide escolher-se a si mesmo para modelo. A tela é o espelho, é sobre o espelho que as tintas irão ser estendidas. O pintor desenha com rigor de cartógrafo o contorno da sua imagem. Como se ele fosse uma fronteira, um limite, converte-se em seu próprio prisioneiro. A mão que pinta mover-se-á continuamente entre os dois rostos, o real e o reflectido, mas não terá lugar na pintura. A mão que pinta não pode pintar-se a si própria no acto de pintar. É indiferente que o pintor comece a pintar-se no espelho pela boca ou pelo nariz, pela testa ou pelo queixo, mas deve ter o cuidado supremo de não principiar pelos olhos porque então deixaria de ver. O espelho, neste caso, mudaria de lugar. O pintor pintará com precisão o que vê sobre aquilo que vê, com tanta precisão que tenha de perguntar-se mil vezes, durante o trabalho, se o que está a ver é já pintura, ou será apenas, ainda, a sua imagem no espelho.

José Saramago, *Cadernos de Lanzarote – Diário III*, Editorial Caminho, p.147



Norman Rockwell, *Auto-retrato triplo* 1960

Os alunos revelaram muito interesse não só no texto como também na obra de pintura apresentada. Ofereceram-se de imediato para a leitura expressiva do texto e, dado o elevado número de voluntários, apenas coube uma frase a cada um, mas todos tiveram oportunidade de ler. Quanto à obra pictórica, identificaram os vários planos em que se desenvolve e reconheceram detalhes como os retratos de outras personagens na parte direita da tela, a assinatura do autor que realizava o seu autorretrato com o auxílio de um espelho e, inclusivamente, especularam acerca do conteúdo do livro que se encontrava aberto. Conseguiram estabelecer o paralelismo entre o texto de Saramago e a pintura de Rockwell, o que os deixou bastante satisfeitos.

Quando voltaram a página e viram o pedido,

Redige num texto em prosa, entre 120 e 150 palavras, o teu auto-retrato.

o caso “mudou de figura”. Mostraram-se muito renitentes, com pouca vontade de redigir o seu autorretrato porque isso os expunha, não só perante a turma, como também perante terceiros. Apenas com a garantia de que os textos, a serem trabalhados, o seriam de forma anónima e pontual, e que apenas cada um, para além da professora, teria acesso ao seu texto individual, os alunos realizaram a tarefa. No decurso da atividade, o tempo de aula terminou, mas toda a turma preferiu utilizar uma parte do intervalo para concluir a interromper e retomar na aula seguinte.

Salienta-se que os alunos, nesta aula, estiveram muito participativos e todos responderam voluntariamente a questões durante as correções. Observou-se também muito dinamismo por parte da turma, sobretudo na segunda parte da aula, a partir do momento em que se analisaram as produções escritas.

AULA 4

A penúltima aula iniciou-se com a entrega das produções escritas realizadas sobre o Autorretrato no dia anterior. Tendo como objetivo o aperfeiçoamento dessas produções escritas, a turma e a professora trabalharam em conjunto na execução de uma grelha de verificação para a produção escrita.

A base para o trabalho é a seguinte:

1. Na aula anterior, esboçaste o teu auto-retrato. Vais agora **aperfeiçoar** a tua produção escrita.

Constrói, em conjunto com a tua turma e com o teu professor, uma grelha de verificação, relativa à produção escrita do teu auto-retrato:

Parâmetros	Sim	Não
- Consegues identificar elementos caracterizadores de uma descrição?		
- reconheces as características fundamentais para a construção de um auto-retrato?		
(...)		

Na tabela inicial, exemplificaram-se dois parâmetros, uma vez que a maioria dos alunos nunca tinha visto e/ou preenchido uma grelha semelhante para o aperfeiçoamento de tarefas de escrita. Do debate e discussão conjunta, resultou a seguinte versão, que nos pareceu adequada à atividade em mãos.

Parâmetros	Sim	Não
- Consegues identificar elementos caracterizadores de uma descrição?		
- Reconheces as características fundamentais para a construção de um auto-retrato?		
- Associas os adjectivos e as orações subordinadas adjectivas às descrições?		
- Distingues orações subordinadas restritivas de apositivas, nomeadamente através da pontuação?		
- Consegues descrever-te em termos físicos / psicológicos / afectivos?		

- Escolheste uma forma de organização da tua informação?		
- Planificaste, estruturaste e organizaste o teu texto?		
- Variaste e diversificaste o uso de adjectivos?		
- Utilizaste orações relativas adjectivas no teu texto?		
- Definiste com clareza os teus pontos de vistas / características?		
- Usaste, quando necessário, elementos articuladores do discurso e outros mecanismos de coesão textual?		
- Utilizaste estruturas de expansão textual?		
- Marcas correctamente os parágrafos?		
- Fazes um uso correcto do registo de língua adequado ao texto?		
- Diversificaste o teu vocabulário, de forma adequada e intencional, evitando as repetições desnecessárias?		
- Tiveste em atenção a pontuação e a correcção ortográfica?		
- Reformulaste o teu texto sempre que necessário?		

Esta é, pois, a versão final que foi aplicada pelos alunos na elaboração da versões seguintes dos Autorretratos.

A segunda parte da aula foi ocupada com o conhecimento explícito da língua, nomeadamente no estudo das orações relativas com antecedente.

Utilizou-se, nesta ficha de trabalho, a estrutura de oficina gramatical.

Inicia-se a ficha com a retoma de conceitos adquiridos no terceiro ciclo, nomeadamente, as noções de oração subordinada, de oração subordinada adjectiva, de antecedente e os adjectivos (já trabalhados neste ano letivo nas últimas aulas).

1. Lê a seguinte descrição.

No último Verão, passei umas férias espectaculares numa pequena ilha que se situava no meio do Pacífico. O hotel, que ficava no alto de uma colina, era espectacular. O guia que nos acompanhou não falava português, nem inglês, o que dificultava imenso a comunicação. Uma vez levou-nos a um restaurante onde se comiam gafanhotos grelhados e nem nos demos conta do que estávamos a comer.

1.1. Transforma as orações sublinhadas substituindo-as por um adjetivo, mesmo que se altere o sentido do texto. O que podes concluir?

Os alunos, na resposta à questão anterior, diversificaram os adjetivos utilizados, apresentando várias alternativas ao cenário de resposta proposto e concluíram, conforme previsto, que as orações sublinhadas se assemelhavam a adjetivos quanto à sua distribuição. Acrescentei que essa semelhança se devia ao facto de desempenharem *funções sintáticas* semelhantes, dado que ninguém se lembrava da “expressão” correta.

1.1. Cenários de resposta

Passei umas férias espectaculares numa pequena ilha que se situava no meio do Pacífico. – **RECTANGULAR / TROPICAL / OVAL**

O hotel, que ficava no alto de uma colina, era espectacular. – **ENORME / LUXUOSO / PEQUENO / MODESTO**

O guia que nos acompanhou – **PROFISSIONAL** não falava português.

Uma vez levou-nos a um restaurante onde se comiam gafanhotos – **CARÍSSIMO / EXÓTICO / ESTRANGEIRO**

Quanto aos itens seguintes, responderam sem qualquer dificuldade ao pedido no 1.2, mas, no 1.3., revelaram algumas dificuldades com a noção de antecedente.

1.2. Classifica as orações sublinhadas.

1.3. Sublinha os antecedentes a que se associam os elementos que introduzem as orações sublinhadas. Consegues estabelecer alguma relação entre estes e as orações?

Houve a necessidade de esclarecer e exemplificar essa questão. Só após essa explicação, e a noção de antecedente ter sido clarificada, uma vez que este é aquele que permite identificar as entidades a que se aplicam as propriedades expressas nas orações relativas, é que os alunos retomaram o seu trabalho e conseguiram realizar o resto do exercício, respondendo corretamente que estas orações se relacionavam com o respetivo antecedente.

Na questão 2.1., a propósito das frases apresentadas em 2., todos os alunos identificaram o que se pretendia:

2. Observa as seguintes frases.

- a) Os alunos, que acabaram a ficha, estão a brincar no recreio.
- b) Os alunos que acabaram a ficha estão a brincar no recreio.
- c) As aves que fazem ninhos nas árvores regressam na Primavera.
- d) As aves, que fazem ninhos nas árvores, regressam na Primavera.

2.1. O que têm em comum as frases a) e d) e as frases b) e c)?

No entanto, se para uns a estratégia intuitiva de *uso / ausência de vírgulas* funcionou para dar resposta à questão, para outros não foi suficiente. A noção de aposto foi apresentada por um dos alunos, permitindo explicitar esse conteúdo aos restantes e concluir que as orações relativas que se encontram entre vírgulas são relativas explicativas (ou apositivas) e contribuem com informação adicional sobre o antecedente. Nas orações onde se verifica a ausência de vírgulas, a informação dada sobre o antecedente é restritiva.

A turma revelou bastantes dificuldades nesta questão da restrição / aposição, tendo de se introduzir novos exemplos para clarificar o pretendido.

Em **2.2.** e em **2.3.**, retomando o que se discutiu anteriormente, os alunos fizeram a correspondência esperada e responderam acertadamente às duas questões.

2.2. Faz corresponder as frases ao seu significado.

- | | |
|---|--------------------|
| • Algumas aves fazem ninhos nas árvores. | Frase _____ |
| • Todas as aves fazem ninhos nas árvores. | Frase _____ |
| • Todos os alunos acabaram a ficha. | Frase _____ |
| • Alguns alunos acabaram a ficha. | Frase _____ |

2.3. Quais as orações que restringem a interpretação do antecedente?

No exercício **3.**, pretendia-se reforçar e consolidar a temática introduzida em **2.**, e os exercícios sobre as frases apresentadas seguiram esse princípio.

3. Nas frases seguintes, identifica, sublinhando, as orações subordinadas adjectivas relativas.

Nas frases já se apresenta a solução pretendida.

- a) A literatura, que é imortal, deveria encantar os estudantes.
- b) Os poemas que foram escritos por Neruda são património da humanidade.
- c) Os alunos que estudam também podem ter más notas.
- d) Neruda, que nasceu no Chile, ganhou o prémio Nobel.
- e) Os homens que assaltaram a minha casa eram assustadores.
- f) Os homens, que são mamíferos, têm semelhanças com os chimpanzés.

Os alunos responderam positivamente à questão colocada, tendo assinalado as orações subordinadas adjectivas e sem apresentar quaisquer dúvidas.

Nas questões seguintes, a resposta às perguntas colocadas nas colunas A e B permitiu aos alunos a resposta acertada de 3.1.1. e 3.1.2., consolidando, desta forma, a distinção entre os dois tipos de orações relativas com antecedente.

3.1. Responde às questões de A e B. ¹

A	Resposta
O que é património da Humanidade?	- Património da Humanidade são os poemas <u>que foram escritos por Neruda</u> .
Quem pode também ter más notas?	- Podem também ter más notas os alunos <u>que estudam</u> .
Quem era assustador?	- Eram assustadores os homens <u>que assaltaram a minha casa</u> .
B	Resposta
O que deveria encantar os estudantes?	- <u>A literatura</u> (que é imortal – não é necessário).
Quem ganhou o prémio Nobel?	- <u>Neruda</u> (que nasceu no Chile – não é necessário).
Quem é que tem semelhanças com os chimpanzés?	- <u>Os homens</u> (que são mamíferos – não é necessário).

¹ Exercício com base em proposta realizada por Maria Santiago no âmbito de Didática da Língua I – Português, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

3.1.1. Onde se encontrava a informação que te permitiu dar resposta às questões em **A**?

3.1.2. E para as questões em **B**?

Apresentam-se, na coluna da direita, as soluções pretendidas.

O exercício **4.** explora duas definições a aplicar às frases apresentadas anteriormente, a de oração subordinada adjetiva relativa explicativa (ou apositiva), ligada à noção de aposto, e a de oração subordinada adjetiva relativa restritiva, concluindo a temática:

4. Aplica as seguintes definições às frases observadas anteriormente:

- a)** Uma **oração subordinada adjetiva relativa explicativa (ou apositiva)** desempenha a função de modificador apositivo (fornece uma informação adicional) e não restringe a informação dada pelo antecedente.
- b)** Uma **oração subordinada adjetiva relativa restritiva** desempenha a função de modificador restritivo e restringe a informação dada pelo antecedente.

Nesta fase, aproveitou-se também para introduzir a regra ortográfica subjacente às orações relativas apositivas, ampliando as aprendizagens e os conhecimentos dos alunos:

5. Presta atenção ao uso da vírgula ou à sua ausência nas frases anteriores. Verifica se a seguinte regra se pode aplicar.

- a)** *A vírgula usa-se para isolar as orações relativas explicativas ou apositivas* (Bergström e Neves Reis: 2007, p.47)

A temática das orações relativas com antecedente é de extrema importância para o conhecimento das estruturas da língua que se encontram, entre outras, presentes na descrição. A prática deste conteúdo revela-se essencial para a sua identificação, compreensão e aplicação a novas situações, nomeadamente a produções escritas. Assim, apresenta-se em **6.** um exercício para treino. Neste exercício, é pedido aos alunos que, perante um *corpus* de relativas, as classifique de acordo com a sua tipologia.

6. Observa as seguintes frases:

- a)** A Maria, que não vejo há anos, vem cá passar o Natal.
- b)** O indivíduo que me assaltou o carro escapou à polícia.
- c)** Os ministros dos países que fazem parte da UE apresentaram uma declaração conjunta.
- d)** Todos os quadros expostos, que pouco interessaram os visitantes, eram caríssimos.
- e)** Os alunos que são assíduos não precisam de realizar esta actividade.
- f)** O Natal, que é uma época de paz e amor, deixa algumas pessoas deprimidas.
- g)** O vestido que me emprestaste não me serviu.
- h)** Os voluntários, que ajudam os sem-abrigo, deviam ser premiados.

6.1. Preenche o quadro, classificando as orações relativas de acordo com a sua tipologia.

Relativas Restritivas	Relativas Explicativas ou Apositivas

Nem todos os alunos conseguiram concluir o último exercício, não por falta de compreensão ou por terem manifestado dificuldades, mas por falta de tempo letivo para o realizar. Desta forma, foi enviado como tarefa de casa.

A restante ficha, e conforme previsto, foi trabalhada na aula seguinte.

AULA 5

Na última sessão prevista para este projeto, concluiu-se a oficina gramatical sobre as orações relativas com antecedente.

Após revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior e esclarecidas as dúvidas em relação à tarefa enviada para casa, retomou-se a ficha no exercício 7. Pretendia-se, com este exercício, que os alunos identificassem a função sintática das orações relativas restritivas.

Apresentam-se dois exemplos de expansão frásica através do uso de adjetivos e de orações relativas adjetivas:

7. Observa a transformação de uma frase simples numa frase complexa.

Vi um **filme** dramático.
adjectivo

Vi um **filme** que me fez chorar.
oração subordinada adjectiva relativa

7.1. Com que palavra se relaciona dramático e que me fez chorar?

7.2. Qual te parece ser a função sintáctica de dramático e que me fez chorar?

Não existiram dúvidas em relação à palavra com que se relacionam os elementos sublinhados, *filme*, e a maioria dos alunos conseguiu identificar a função sintática desempenhada por esses elementos, *modificador de nome*.

O item seguinte, 7.3., reforça o anterior mas acrescenta a discussão sobre tipos de modificadores de nome – adjetivos, grupos preposicionais ou orações relativas. O facto de quase todos os alunos terem conseguido responder acertadamente a esta questão fez com que ganhassem entusiasmo para concluir a ficha.

7.3. Faz corresponder os elementos sublinhados na coluna **A** a expressões com o mesmo significado em **B**.

A	B
a) As calças <u>de pinças</u> usam-se muito nesta estação.	1. Que são azuis.
b) Os veículos <u>a gasóleo</u> são mais económicos.	2. Que serve de exemplo
c) Os impressos <u>azuis</u> são para reclamações.	3. Que têm pinças.
d) A Ana é uma aluna <u>exemplar</u> .	4. Que andam a gasóleo.

7.3.1. O que podes concluir?

Foi necessário, na correção destes exercícios, o uso do quadro para explicar este tipo de relações.

O exercício 7.4. consistia no preenchimento de espaços utilizando pronomes, determinantes e advérbios relativos disponíveis num quadro que era fornecido. Permitiu aos alunos o enriquecimento lexical quanto ao tipo de elementos relativos que se podem utilizar nas orações relativas, uma vez que a maioria apenas utiliza o *que*, mesmo que não seja o correto em determinadas frases.

7.4. Completa as seguintes frases usando as palavras no quadro.

que cujos (de) quem cuja onde que (sobre as)quais que

- Os versos _____ ele escreveu são belíssimos.
- Os koalas são umas criaturas estranhas _____ pouco se conhece.
- O general é o único _____ candidatura é praticamente certa.
- Ele vive na casa _____ tu moraste.
- Os resultados _____ obtiveram nas provas foram fracos.
- A rapariga _____ te falei já chegou.
- O livro _____ o Paulo escreveu foi um sucesso.
- Os realizadores _____ filmes o júri seleccionou estarão presentes na conferência.

A turma revelou alguma dificuldade na aplicação do *quem*, *quais* e *cujas/os*, por serem menos frequentes ou estarem mesmo ausentes no seu vocabulário diário.

No exercício **7.5.**, de transformação de frases simples em frases complexas, utilizaram-se frases do pré-teste. Para a sua resolução foram necessárias a mobilização de todas as aprendizagens e conhecimentos envolvidos nesta oficina. Davam-se dois tipos de exemplos possíveis de transformação:

7.5. Transforma as seguintes frases simples em frases complexas recorrendo à subordinação adjectiva relativa, conforme se exemplifica. Procede às transformações necessárias.

EX. A Maria organizou um torneio. Ninguém faltou ao torneio.

Ninguém faltou ao torneio que a Maria organizou.

EX. O João foi para Londres. O João é bailarino.

O João, que é bailarino, foi para Londres.

- a) Ontem vi a Ana. Ela disse-me que gostava de ti.
- b) Passei férias num país. Nesse país comem-se gafanhotos.
- c) A casa é enorme. Passei lá a minha infância.
- d) Dei a “Idade do Gelo” à minha melhor amiga. Comprei esse filme na Feira da Ladra.
- e) Ontem vi um filme. Esse filme ganhou cinco Óscares.
- f) Passei férias na China. Lá come-se com pauzinhos
- g) A minha casa no Algarve é enorme. Passo lá as férias.
- h) Dei um livro à minha melhor amiga. Comprei esse livro na Feira de Alfarrabistas.

Muitos alunos aproveitaram para rever a oficina antes de resolver este exercício. Após o entendimento dos dois tipos de relativas, “aventuraram-se” na tarefa de transformação frásica, aplicando testes (perguntas) para saber de que tipo de relativa se tratava e que transformações seriam necessárias operar nas duas frases para que fossem gramaticais. Apesar de tudo, alguns alunos revelaram dificuldades na resolução do exercício e, para alcançarem a resolução esperada, tiveram de repetir algumas das alíneas várias vezes. Apesar dos obstáculos nalgumas frases, os alunos consideraram este tipo de exercício muito útil porque, até ao momento, utilizavam as orações relativas sem terem consciência da sua estrutura. Referiram ainda que, até então, apenas tinham feito este tipo de exercício aplicado às coordenadas, e que esse era de resolução “rápida”.

O exercício final desta oficina surge como uma proposta de sistematização e treino de conteúdos das orações relativas com antecedente, estimulando, em simultâneo, a criatividade dos alunos. Apresenta-se, como exemplo, um texto de Jorge Luís Borges, cuja expansão vai sendo feita através do recurso às orações relativas com antecedente (e também com recurso a outras estruturas). Cada linha retoma a anterior e acrescenta coisas novas:

8. Observa o seguinte texto.

O labirinto²

Este é o labirinto de Creta.

Este é o labirinto de Creta cujo centro foi o Minotauro.

Este é o labirinto de Creta cujo centro foi o Minotauro, que Dante imaginou como um touro com cabeça de homem e em cuja rede de pedra se perderam tantas gerações.

Este é o labirinto de Creta cujo centro foi o Minotauro, que Dante imaginou como um touro com cabeça de homem e em cuja rede de pedra se perderam tantas gerações como Maria Kodama e eu nos perdemos.

Este é o labirinto de Creta cujo centro foi o Minotauro, que Dante imaginou como um touro com cabeça de homem e em cuja rede de pedra se perderam tantas gerações como Maria Kodama e eu nos perdemos naquela manhã e continuamos perdidos no tempo, esse outro labirinto.

Jorge Luís Borges (adaptado)

8.1. Com base na obra *Marylin*, aplica um esquema em pirâmide semelhante ao do texto anterior. para caracterizar a figura icónica apresentada. Recorre aos diferentes tipos de relativas com antecedente que estudaste e utiliza, como ponto de partida, a frase apresentada.



Andy Warhol, *Marylin*, 1962-67

² A seleção deste texto é uma sugestão de Maria Santiago no âmbito de Didática da Língua I – Português, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A proposta de trabalho sobre o texto é original.

Marylin Monroe foi uma grande estrela de Hollywood.							
Marylin	Monroe	foi	uma	grande	estrela	de	Hollywood.

Marylin	Monroe	foi	uma	grande	estrela	de	Hollywood.

Marylin	Monroe	foi	uma	grande	estrela	de	Hollywood.

Marylin	Monroe	foi	uma	grande	estrela	de	Hollywood.

Nem todos o conseguiram concluir em sala de aula, tendo, conforme já se previa na planificação da sessão, sido enviado como tarefa de casa. Todos manifestaram grande vontade em realizá-lo. Este exercício é muito interessante para reflexão e aplicação prática dos conteúdos que se lecionaram ao longo destas cinco sessões, permitindo também aos alunos reconhecerem que existe um limite para o processamento de relativas concatenadas.

Na segunda parte da aula, retomou-se a produção escrita do autorretrato, tarefa final deste projeto.

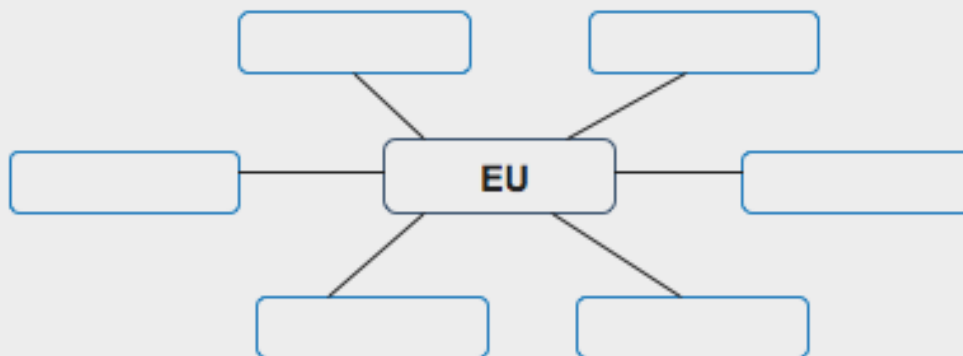
Após a entrega das produções escritas realizadas anteriormente, quando se apresentou o pedido de trabalho para a aula em curso, houve alguma resistência por parte de alguns alunos à produção de texto com reformulação. Consideraram que a primeira versão já estava muito boa e não precisava de mais acrescentos ou alterações. Referiram que não gostam de se autocorrigir e preferiam que fosse o professor a assinalar todos os erros. Apenas quando perceberam que essas alterações iriam ser feitas com auxílio de uma ficha orientadora, e passo a passo, é que se mostraram um pouco mais receptivos à ideia. Quando a ficha foi entregue, identificaram de imediato a grelha que tinha sido produzida em conjunto e que estava na posse de todos.

As questões que se seguiram na ficha de orientação / oficina de escrita, tinham como objetivo ajudar à organização da informação que já tinha sido redigida, completando-a sempre que necessário.

No exercício 2.1., é pedido aos alunos que realizem um *brainstorming*, uma tormenta de ideias aleatórias, acerca das características que gostariam de ver contempladas nos seus textos:

2. Tendo como base o teu registo de respostas na grelha de verificação anterior, vais reescrever o teu texto sobre o auto-retrato. Segue os seguintes passos.

2.1. Começa por fazer um *Brainstorming* intitulado **o meu “EU”**, com os aspectos /características que queres ver tratados no teu auto-retrato.



Nota: Podes fazer subdivisões em cada uma das caixas de texto.

Os alunos reagiram muito positivamente a este tipo de sugestão. Havia quem inclusivamente acrescentasse caixas de texto e/ou anotações acerca de coisas que tinham enunciado.

Após essa fase de registo de ideias sem nenhuma ordem em particular, é altura de as organizar, segundo o que representam. Um quadro com diferentes tópicos cujos conteúdos são familiares aos alunos é um bom ponto de partida para as ideias registadas anteriormente.

2.2. Organiza as ideias anteriores no quadro.

Aspectos	Plano do Texto
Enquadramento	
Características Físicas	
Características Psicológicas	
Pormenores a não esquecer	
(...)	

Verificou-se que, na fase de organização no quadro, muitos alunos acrescentaram outras características e pormenores.

No passo seguinte, foi-lhes proposto que escolhessem uma forma de organização de informação. Os alunos reconheceram o quadro em questão das aulas anteriores. A docente lembrou a aula de análise das produções escritas acerca do Retrato, na qual a maioria dos textos não refletiam esta preocupação e acrescentou que, no quadro, existiam novas formas de organização da informação na sequência do exercício que tinham realizado anteriormente.

2.2. Escolhe uma forma de organizares a tua informação.

Utiliza os seguintes tópicos.

Descrição geral ↓ Descrição particular	Descrição particular ↓ Descrição geral	Características físicas ↓ Características psicológicas	Características psicológicas ↓ Características físicas	Pormenores ↓ Aparência geral	Aparência geral ↓ Pormenores

Inspirado em GRELLET, F. (1999). *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, p.107

Finalmente, estruturou-se o texto por partes, com recurso ao quadro que a seguir se apresenta.

2.3. Estrutura, no quadro seguinte, o teu texto.

Aspecto	Plano do Texto
Estruturação do texto (Partes)	1. 2. 3. 4. (...)

A passagem para a tarefa de produção final de escrita encontrou-se, assim, mais simplificada.

Foi realizada a redação final dos textos. No final desta redação, foi pedido aos alunos que aplicassem a grelha de verificação realizada anteriormente. Muitos nem queriam acreditar que continuavam a apresentar falhas em muitos parâmetros. Os mais resistentes animaram-se e produziram uma nova versão, com as novas correções. Outros limitaram-se a alterar o registo em que se encontravam a trabalhar. Na verdade, duas reformulações de um mesmo texto na mesma aula podem revelar-se excessivas para alguns alunos.

Concluída a sessão, foi feita a síntese global dos conteúdos e das temáticas abordadas ao longo das cinco sessões. Alguns alunos também relembrou as aulas de intervenção prévias, que contribuíram para o conhecimento, não só da docente e da sua forma de trabalhar, como também da aprendizagem de uma série de conteúdos que se revelaram essenciais para estas aulas.

Apresentam-se, em seguida alguns exemplos da evolução dos Autorretratos realizados pelos alunos.

Eu. Tenho olhos castanhos relativamente claros. Cabelos castanhos que combinam até metade dos castos. O meu nariz é enorme. Sou alta, apenas quando estou irritada. Já tive mais facilidade em descrever-me a mim própria, talvez não sei, e nunca interei, ao certo quem sou, eu é o que sou mas, tento de escrever alguns adjectivos sobre a minha personalidade, não de entre a minha ignorância vir-me-iam a cabeça. As seguintes: Sou sensível, a maior parte do tempo, chata, perquisora, algo inteligente, mas ao mesmo tempo ignorante, gosto de ter as coisas no lugar, mas não de as arrumar. É assim que eu me vejo, é este o meu autorretrato.

Autorretrato. Produção inicial do aluno nº 1

O meu nome é Ângela. Tenho o cabelo castanho, quase até ao meio dos castos, cujo tom combina bem com a cor dos meus olhos, castanhos claros. A minha cara é, por vezes, simpática. A minha boca é, tal como os meus dentes, um pouco, ou talvez demasiado, grande, tal como o meu nariz. Sou relativamente magra e algo alta. Em termos psicológicos é-me algo difícil descrever-me. Sou sensível, perquisora, inteligente, segundo dizem, algo chata também. Gosto de ter as coisas organizadas mas desastro, por vezes, alguma relutância em fazer-las eu própria. Gosto de estar asssegura, por vezes, o qual é algo momentâneo. Sou um pouco bipolar, o qual se tem vindo a configurar recentemente devido às muitas alterações de humor. Não foi mal, é assim que sou. É este o meu auto-retrato.

Autorretrato. Produção final do aluno nº 1

Sou alto, tenho olhos castanho, cabelo encaracolado e castanho, nariz Redondo, boca pequena, orelhas são muito nem muito pequena. Tenho um corpo de atleta, braços grandes, pernas igualmente grandes e tenho sempre um sorriso no rosto.

Sou um Rapaz carinhoso, sensível gosto de ajudar os amigos, divertido, brincalhão, muito Romântico e que gosto de agradecer as pessoas que de quem gosto. Bem disposto e sobre tudo não gosto de ver pessoas tristes, quando as vejo tristes tento sempre animá-las a todo custo.

Sou um Rapaz que para a idade que tenho já passei por muitas coisas mais desde trações de amigos e perda de pessoas que me eram importantes.

Autorretrato. Produção inicial do aluno nº 4

Sou o Diogo e tenho 16 anos. Bem posso dizer que sou alto, os meus olhos são castanho, o meu cabelo é encaracolado cuja a cor é castanho. O meu nariz é pequeno e redondo, a minha boca é pequena e os meus lábios finos, tenho braços longos e pernas igualmente longas.

Posso dizer que sou um Rapaz bastante carinhoso, sensível e que gosto de ajudar os amigos quando precisam, sou Romântico e muito divertido. Mas sobretudo gosto de agradecer as pessoas que de quem eu mais gosto. Acordo todos os dias bem disposto apesar de haverem dias em que as coisas não correrem como eu programei e aí fico resignado.

Para a idade que tenho já já passei por muitas coisas mais que me afectaram bastante mas quando se tem bons amigos torna-se fácil ultrapassar essa.

Autorretrato. Produção final do aluno nº 4

Estou satisfeita, a escrever sobre mim, eu sou morena, e feio no ponto de vista dos outros, ~~e sou feia~~, olhos castanhos e exóticos, mas também cor de mel, tenho lábios grossos mas morenos, e com um ponto branco lá solta, tenho cabelos compridos e, castanhos e alaranjados, sou mediana.

Relativamente ~~amigável~~ sou meu ser, sou leal e espacosa, sou verdadeira, sou simples, sou pessoa de dar mas com limites, estou sempre lá para quem precisa.

Sou um pouco ambiciosa, mas pouco, ~~tenho~~ tento ser perfeita, mas não chega lá perto.

Também sou orgulhosa, mas dou sempre o braço a forcear.

Ou seja, sou só eu.

Autorretrato. Produção inicial do aluno nº 3

Sou uma rapariga que veio da Alentejo, com antepassados latinos e também portugueses.

Sou de estatura média, morena, tenho olhos castanhos, com uma simples risca cor de mel, meus cabelos são castanhos cujas madeixas alaranjadas sobressaem da minha, uso feições por me lembrar da minha infância.

Mais intimamente sou amiga do que morena ambiciosa, mas pouco, procuro ser perfeita sem razão aparente, sou verdadeira de maneira a que não me magoe, sou orgulhosa, dou sempre o braço a forcear. Muitas das vezes sou crítica, apática e explosiva.

Sou uma rapariga independente, que não necessita de ninguém para me encorajar, eu ajudo, eu seja, sei fazer as coisas à minha maneira.

Não passo dia que tenho virtudes, mas tenho orgulho em mim.

Autorretrato. Produção final do aluno nº 3

5. PÓS-TESTE E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Após a intervenção, aplicou-se à turma o pós-teste. Este teve como objetivo principal a observação da evolução (quando existente) dos alunos em resultado dos conhecimentos que adquiriram ao longo das sessões. Assim, pretende-se, neste capítulo, apresentar os resultados obtidos pelos alunos, comparando-os com os resultados do pré-teste.

Conforme já foi referido anteriormente, a estrutura de ambos os testes manteve-se igual, tendo sido apenas alterado o texto em análise no exercício 1 e a tipologia do retrato pedida na produção escrita.

Foram testados nesta prova a totalidade dos alunos da turma.

A prova aplicada encontra-se na íntegra em anexo (anexo F). Na sua correção, foram utilizados os Cenários de Resposta e os Critérios de Classificação e que, a par das grelhas de correção, se encontram, respetivamente, nos anexos F e G.

5.1. Apresentação e avaliação de resultados

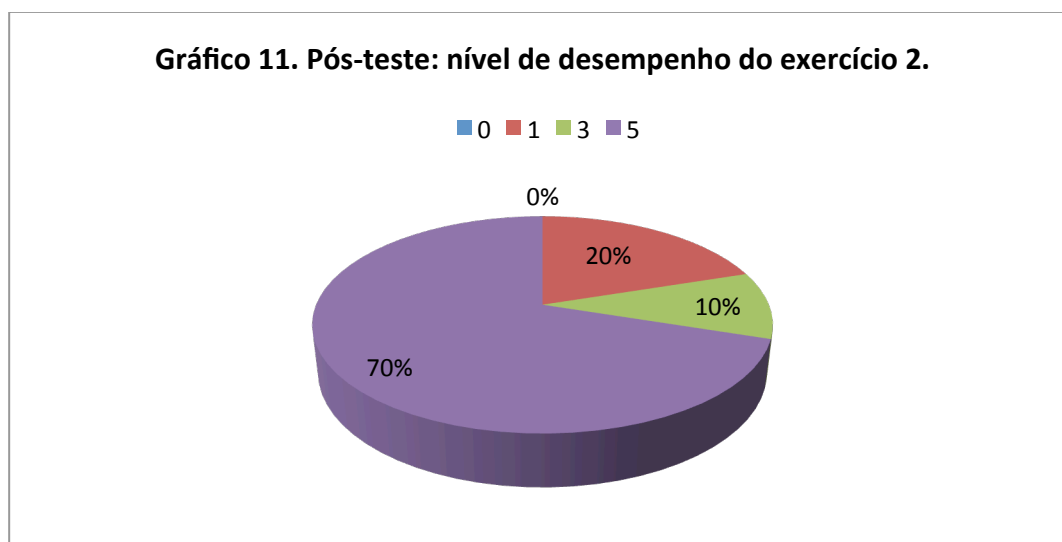
Na apresentação dos resultados do pós-teste, e considerando a finalidade deste Relatório, evitando a sua extensão caso se procedesse a uma análise detalhada dos resultados obtidos no pós-teste, optou-se por expor os resultados deste elemento de avaliação, comparando-os com os do pré-teste.

Exercício 1

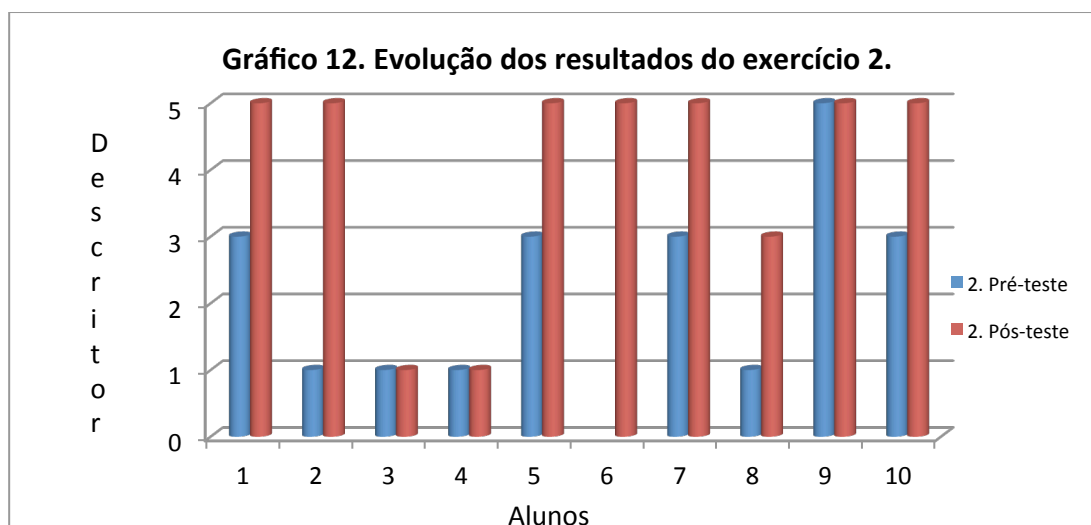
Assim, nos primeiros dois exercícios da prova, os alunos foram chamados a analisar um texto descritivo (exercício 1). O texto, no pós-teste, era um excerto de *O Vagabundo na Esplanada*, da autoria de Manuel da Fonseca e descrevia uma personagem masculina. Foi pedido, nesta questão, que os alunos procedessem à leitura atenta do texto.

Exercício 2

O gráfico 11 apresenta-nos o nível de desempenho dos alunos no exercício 2., onde lhes foi pedido que, após a leitura atenta do texto, registassem em duas colunas os traços físicos e psicológicos da personagem do texto.



Observamos que 70% dos alunos, a que correspondem sete alunos, conseguiram responder à questão na totalidade, isto é, indicaram a maioria dos traços físicos e psicológicos da personagem do texto. Um dos alunos identificou cerca de metade das características pedidas e os restantes dois não indicaram a maioria dos traços. Mais uma vez se verificou, nos três alunos que não obtiveram o nível de desempenho máximo, que as suas falhas se prendem com a identificação dos traços psicológicos da personagem.



Em termos comparativos, verificou-se uma subida bastante relevante do pré para o pós-teste. Todos os alunos que tinham tido nível de desempenho 3 obtiveram o nível máximo. Inclusivamente, um destes alunos evoluiu do nível 3 para o máximo. Há três alunos que mantêm a sua prestação. Assim, podemos concluir que 70% dos alunos da turma melhoraram a sua prestação face ao exercício de diagnóstico e que 30% mantiveram os seus níveis de desempenho. Considera-se que os alunos, relativamente à identificação e enumeração de traços físicos e psicológicos de uma personagem num texto, apresentam um bom nível de desempenho e de evolução.

Em seguida, apresentamos exemplos do mesmo aluno na resposta a esta questão.

Pré – teste

2- Traços físicos: baixa, delicada, flexível, branca, nariz aquilino, boca pequena e delgada, cabelo castanho escuro, elegante.	Obs.
Traços Psicológicos: gentil, desembarrado, elez delicado	

Pós - teste

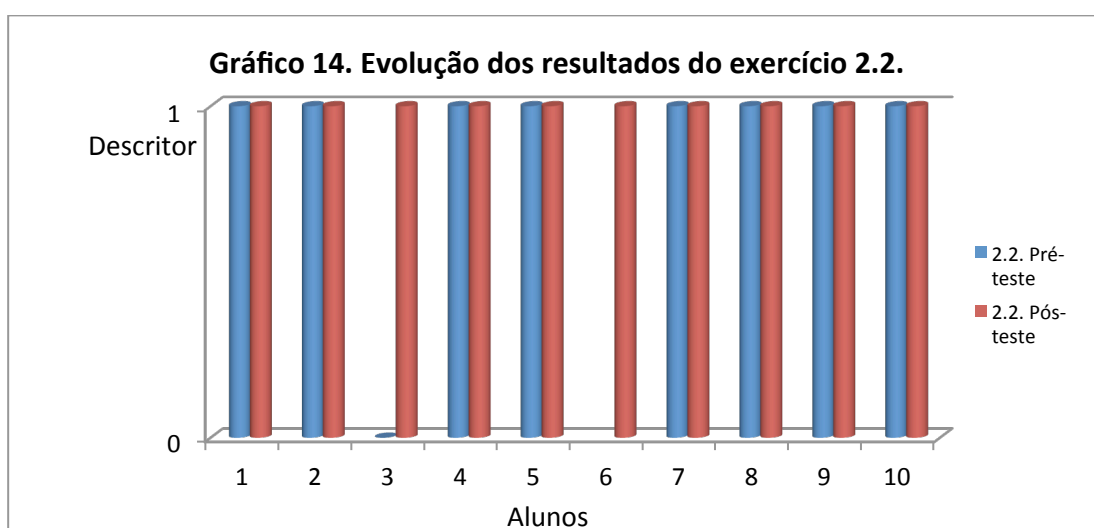
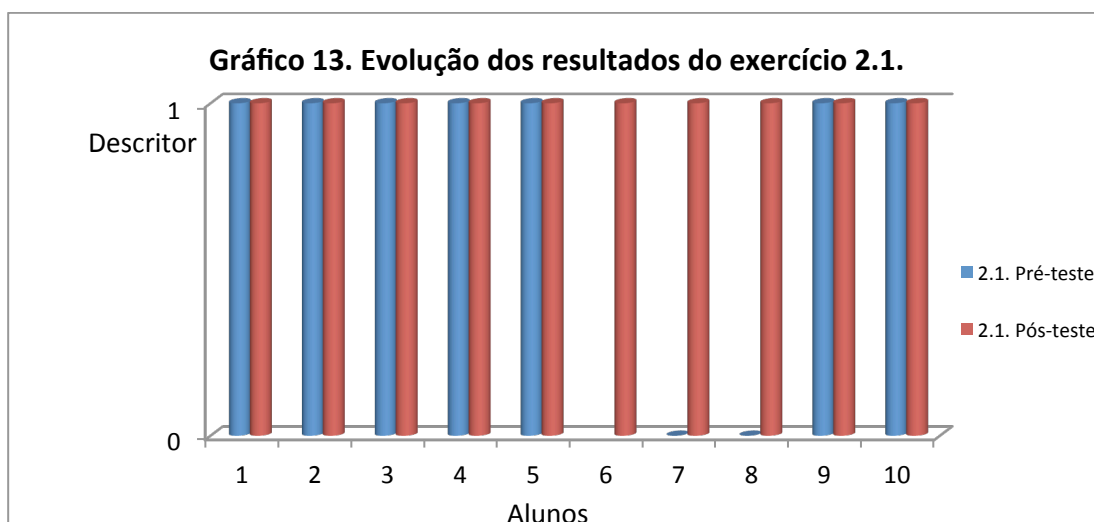
→ ③		Obs.
Traços físicos	Traços Psicológicos	
- Atarracado	- Depreciado	
- Magro	- Sereno	
- Rosto largo e regular	- Irónico	
- Olhos azuis-claros	- Natural	
- Verbo		

Exercícios 2.1., 2.2. e 2.3

Estes dois exercícios pretendiam a identificação de uma classe de palavras particularmente associada à descrição, bem como a sua intencionalidade comunicativa.

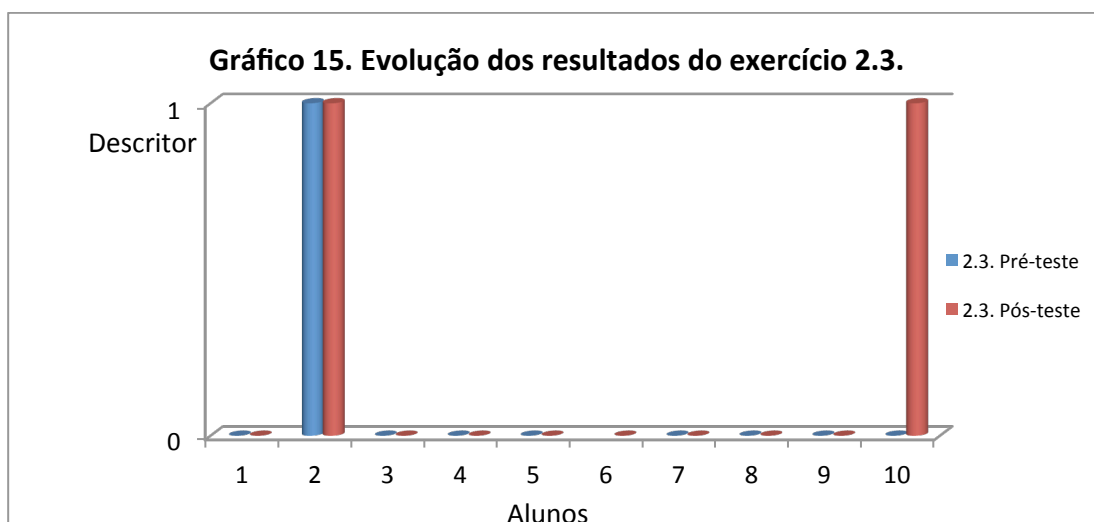
Os níveis de desempenho da turma às questões acima referidas. Como se constata, todos os alunos responderam acertadamente à identificação da classe de palavras bem como à sua intencionalidade, o que regista que a turma possui 100% de nível de desempenho máximo.

Vejamos pois, em seguida, a evolução dos resultados, traduzida nos gráficos 13 e 14.



Na prova inicial, dois alunos não tinham conseguido responder corretamente à questão **2.1.** mas só apenas um não tinha conseguido resposta positiva à questão **2.2.** Desta vez, todos os alunos, incluindo o que não realizou o pré-teste, responderam acertadamente às duas questões formuladas. Relativamente à identificação da classe de palavras que se encontra relacionada com a descrição e ao reconhecimento da sua intencionalidade comunicativa, a turma registou o nível máximo de desempenho em 100% das respostas, podendo, assim, concluir-se que ficaram definitivamente colmatadas as dúvidas relacionadas com esta questão.

Quanto à questão **2.3.**, apresentada no gráfico **15**, verificou-se que apenas 20% da turma, a que correspondem dois alunos, conseguiram responder à questão referente à existência de outras classes de palavras importantes para a caracterização da personagem.



O número de respostas desadequadas a esta questão leva-nos a pensar que o conhecimento sobre classes de palavras não está estabilizado, apesar de este ter sido objeto de estudo nos ciclos de ensino anteriores.

Observamos ainda a evolução de respostas adequadas e inadequadas a esta questão. O descritor 1 corresponde à resposta acertada à questão. Apenas o aluno que já na primeira avaliação tinha respondido acertadamente manteve o seu nível de prestação. Verificamos que apenas um outro aluno regista evolução em sentido positivo, face ao primeiro momento avaliativo. Poder-se-á sugerir que, para se inverter estes fracos resultados, os alunos terão de aprofundar o estudo da morfologia e sintaxe da língua, nomeadamente no que diz respeito à identificação classes de palavras.

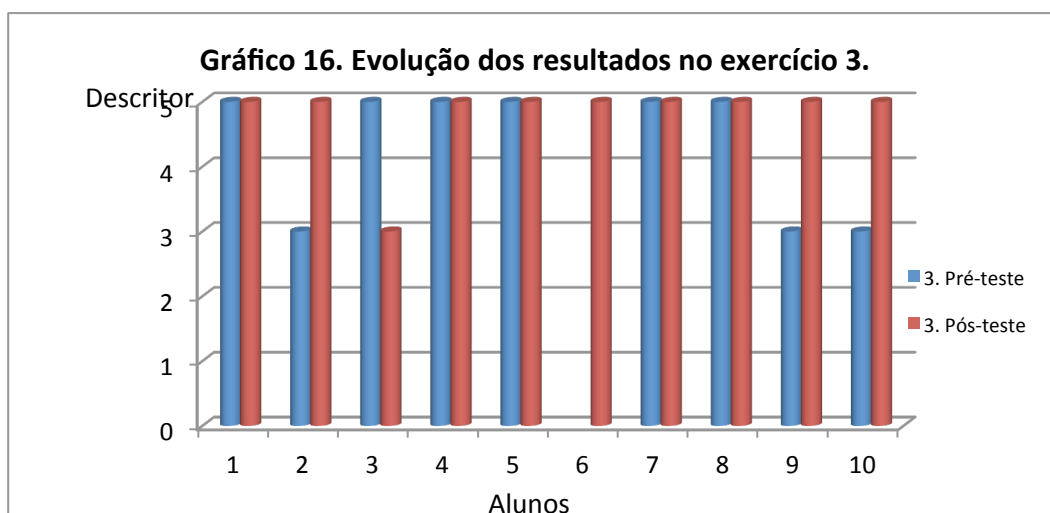
Exercício 3

Este exercício pretendia aferir a diversidade do léxico dos alunos, uma vez que lhes era proposto que completassem uma frase para caracterização de uma personagem, tendo sido deixados cinco espaços em branco, em posições antepostas e pospostas em relação aos nomes. Os alunos poderiam utilizar, nesse preenchimento, o número de palavras que desejassem:

O _____ vagabundo era um homem _____ pois tinha uns _____ olhos _____ e um corpo _____.

O gráfico **16**, que se apresenta em seguida, mostra-nos os resultados.

Neste exercício, a quase totalidade da turma, 90%, utilizou corretamente mais do que cinco palavras no preenchimento dos espaços. Apenas um dos alunos se limitou ao uso de cinco palavras no preenchimento dos espaços.



Comparando os resultados, o gráfico mostra-nos que cinco alunos da turma mantiveram o seu desempenho, quatro aumentaram e apenas um desceu na sua prestação. Parece-nos uma evolução muito satisfatória dado que nove alunos obtiveram o nível de desempenho máximo nesta questão, pelo que se pode depreender um aumento da capacidade lexical dos alunos quanto à utilização dos adjetivos numa descrição.

Em seguida, alguns exemplos de respostas a esta questão.

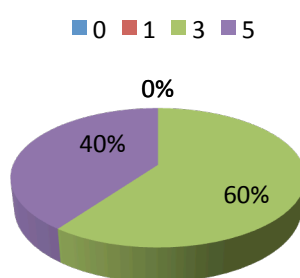
Exercício 4

Este exercício contempla a expansão de sintagmas nominais existentes numa frase, de forma a utilizar elementos caracterizadores:

O vagabundo foi passear para a cidade. Ali viu avenidas, praças, ruas e pessoas.

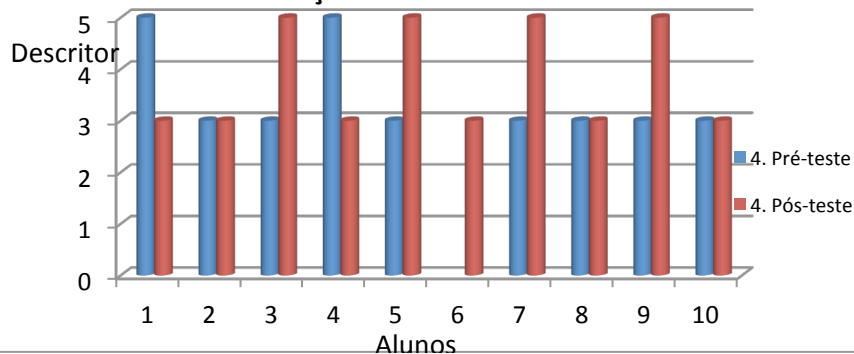
Mais uma vez se trata de um exercício que pretende não só aferir o enriquecimento lexical dos alunos mas também a forma como se poderão introduzir os elementos caracterizadores, nomeadamente com recurso ao uso de orações adjetivas relativas.

Gráfico 17. Pós-teste: nível de desempenho do exercício 4.



Observamos que apenas 40% dos alunos conseguiram expandir a frase com recurso não só a adjetivos como também a orações relativas adjetivais. Os restantes 60% expandiram a frase com recurso exclusivo a adjetivos.

Gráfico 18. Evolução dos resultados do exercício 4.

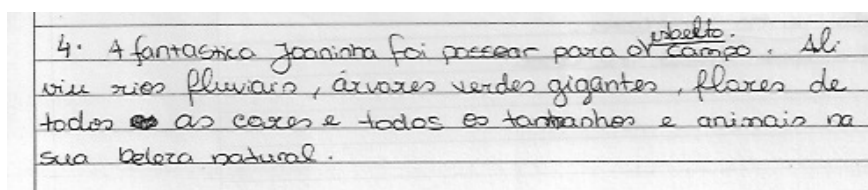


Em termos de análise da evolução dos resultados, regista-se um progresso em 40% dos alunos. Observa-se que os dois alunos que, na primeira avaliação,

tinham conseguido atingir o nível máximo de desempenho nesta prova não conseguiram o mesmo resultado. Os restantes mantiveram o seu desempenho. Constata-se que, embora haja evolução, o trabalho sobre as orações relativas adjetivas ainda necessita de muito treino para a sua consolidação. O facto de os alunos ainda terem dúvidas relativamente aos seus contextos de uso ou manifestarem dificuldades na sua aplicação, mostra-nos que devemos persistir nesta temática.

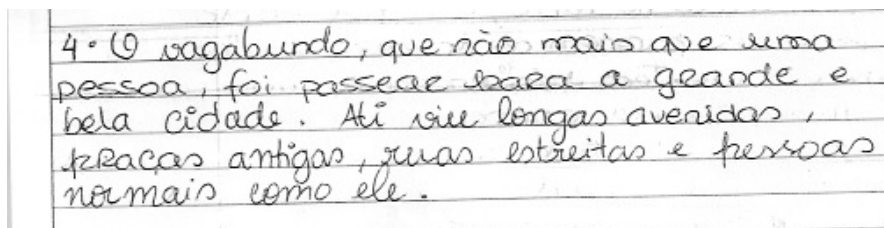
Apresenta-se um exemplo deste exercício:

Pré - teste



4. A fantástica jornista foi passear para o ^{belto} campo. Ali viu rios fluviars, árvores verdes gigantes, flores de todos ~~os~~ as cores e todos os tamanhos e animais na sua beleza natural.

Pós - teste



4. O vagabundo, que não mais que uma pessoa, foi passear para a grande e bela cidade. Ali viu longas avenidas, praças antigas, ruas estreitas e pessoas normais como ele.

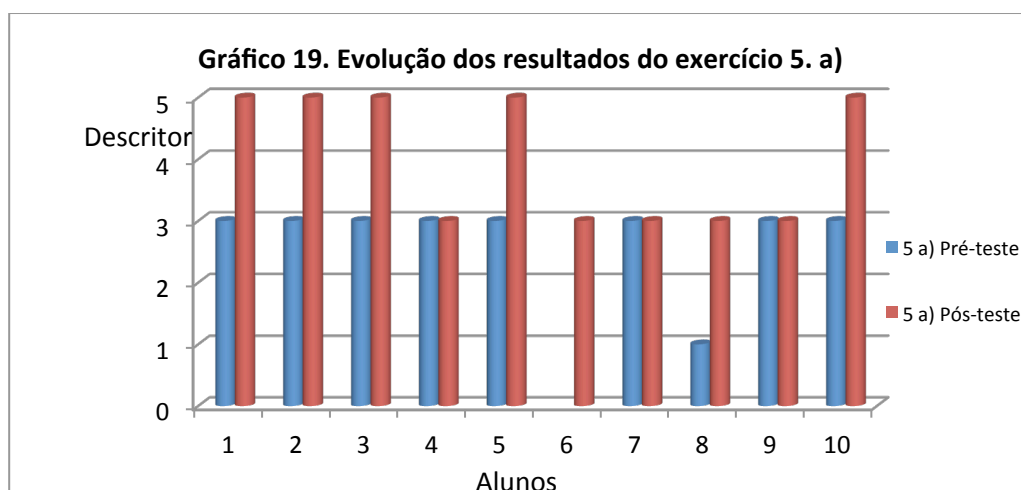
Exercício 5

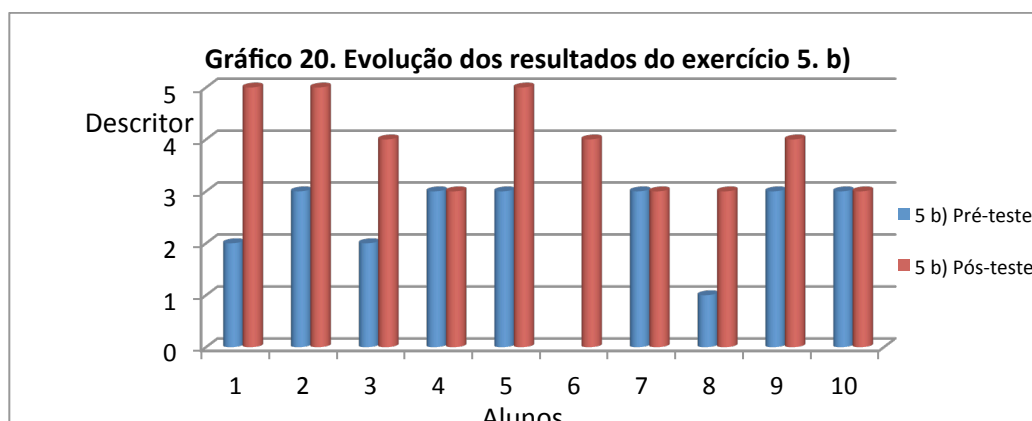
O penúltimo exercício da ficha traz-nos, mais uma vez, as orações adjetivas relativas. O pedido foi a transformação de frases simples em frases complexas, sem recurso à coordenação, procedendo às adaptações necessárias. Utilizaram-se as frases do pré-teste que não foram trabalhadas em aula e acrescentaram-se outras com estruturas semelhantes.

Esta questão permitiu-nos conferir duas situações: a) a transformação das frases com uso à subordinação; e, quando conseguem fazer a transformação utilizando a estrutura relativa adequada, b) em quantas frases o fizeram.

Os gráficos **19** e **20** apresentam-nos os níveis de desempenho relativos às questões **5. a)** e **5. b)**. Observa-se que a turma, em **5. a)**, se dividiu, em termos de desempenho, entre os níveis 3 e 5. Assim, 50% dos alunos conseguiu transformar as frases recorrendo à subordinação e à coordenação, embora esta última não fosse pedida no enunciado, e que os restantes 50% o fizeram com recurso exclusivo à subordinação. Dos alunos que conseguiram efetuar adequadamente as transformação, verificamos, em **5. b)**, que 40% conseguiu utilizar a estrutura relativa adequada em 3-5 frases, 30% o fizeram em 6-9 frases e os restantes 30% da turma conseguiram-no em 10-12 frases.

A análise destes gráficos permite-nos ainda observar a evolução dos resultados relativos às questões **5. a)** e **5. b)**:





Assim, regista-se uma progressão em 50% da turma, com estes alunos a conseguirem transformar frases simples em frases complexas sempre com recurso à subordinação. Os restantes 50% mantiveram-se no nível 3 de desempenho, ou seja, transformaram as frases com recurso não só à subordinação como também à coordenação. Destes últimos, um dos alunos conseguiu aumentar o seu desempenho relativamente à primeira avaliação.

Nos alunos que utilizaram a subordinação para a transformação frásica, 70% alteraram positivamente as suas prestações face ao teste inicial. Constatamos que 30% utilizou a estrutura relativa correta em quase todas as frases, que 30% o fez entre 6 a 9 frases. A restante turma apenas conseguiu uma realização correta em 3 a 5 frases e não há nenhum registo para níveis de desempenho iguais ou inferiores a 2. Os pronomes relativos *que* e *onde* continuam a ser os utilizados de forma acertada mas já muitos alunos tomaram conhecimento do relativo *cujo(s)*, utilizando-o corretamente em muitas frases. Ressalva-se, ainda, relativamente aos alunos que utilizaram a estrutura relativa adequada, que nem sempre o uso da pontuação nas relativas adjetivas explicativas é feito de forma correta.

Como balanço final destes resultados, podemos afirmar que os alunos, após a realização, na intervenção pedagógica, da oficina gramatical acerca das orações relativas com antecedente, apresentaram uma evolução considerável neste domínio.

Em seguida, apresentamos alguns exemplos de propostas de resolução deste exercício:

Pré – teste

- 5- a) Ontem ~~vi~~ vi a Ana e ela disse-me que gostava de ti.
- b) Passei férias num país onde se comem gostanhotas.
- c) Encontrei o Pedro, os pais dele estão em Londres.
- d) A casa é enorme, passei lá a minha infância.
- e) Dei a "Idade do gelo" a minha amiga, comprei o filme na feira de Pedro.
- f) Encontrei uma caçula de rosa, parem, os filhos dele são caçuleros.
- g) Ontem vi um filme ~~que~~ que ganhou cinco oscars.
- h) Ontem uma amiga convidou-me para uma festa, os pais dele estão fora.
- i) Passei férias na China e lá come-se com gazuinhos.
- j) O João convidou-me para uma festa, os pais dele estão fora.
- k) A minha casa no Algarve é enorme, então, passei lá férias.
- l) Dei um livro a minha melhor amiga e comprei esse livro na feira de Alfarrobustos.

Pós – teste

- 5 a) Ontem vi o António, que me disse que te procurava.
- b) Estive numa festa onde comi Buzigante.
- c) Vi a Maria, cujos avós estão em Paris.
- d) O escritório onde trabalhei durante décadas, é enorme.

- e) Ofereci a "Madame Butterfly", que comprei na Feira a minha sobrinha.
- f) Encontrei uma caçula de rosa cujos filhos são caçuleros.
- g) Ontem vi um filme que ganhou seis Globos de Ouro.
- h) Um amigo, cujos pais estão fora, convidou-me para uma festa.
- i) Passei o ano novo na Polónia, onde a vai comemorar para o mar.
- j) O Miguel, cujos pais estão fora, convidou-me para uma festa.
- k) A minha cabana na praia, onde passei as férias, é pequena.
- l) Ofereci um cd, ~~que~~ que comprei nos discos do meu namorado.

Pré – teste

- 5.
- a) Conheço a Anna que me disse que gostava de Ti
 - b) Passei férias num país onde começo-se gafanhotos.
 - c) Encontrei a Pedroa pois seus pais estão em Londres.
 - d) Passei a minha infância na minha casa enorme.
 - e) Comprei o filme "Idade da Gelo" na feira da ladra, depois ele é minha melhor amiga.
 - f) Encontrei uma cadela de rua com filhotes rasgados.
 - g) Conheço um filme que ganhou cinco Oscars.
 - h) Uma amiga convidou-me para uma festa pois seus pais estão fora.
 - i) Passei férias na China onde começo-se com pauzinhos.
 - j) O João convidou-me para uma festa porque seus pais estão fora.
 - k) A minha casa no 1º andar é enorme, logo passo lá as férias.
 - l) Dei um livro que comprei na Feira de Alfarralistas à minha melhor amiga.

Pós - teste

5.

a) Visitei ~~o~~ a Antónia, que ~~de~~ me disse que te procurava.

b) Estive numa festa onde comei bastante.

em

c) Vi a Maria, cuja mãe está em Paris.

d) Il exerceu, onde trabalhei durante décadas, e ~~em~~ ~~comecei~~.

e) Ofereci a ^{apna} "Madame Butterfly", que comprei na Fnac, a minha sobrinha.

f) Encontrei uma cadela ^{de raça} cuja as filhas são rafeiras, de raça.

g) Vi um filme que ganhava seis ~~bilhões~~ ^{bilhões} de euros.

h) Uma amiga, cuja os pais estão fora, ^{me} convidou-me para uma festa. Um amigo ~~me~~ convidou-me para uma festa para seus pais estão fora.

i) Passei o fim de semana na Palmeira, onde se vai comemorar para o mar.

j) O Miguel, cuja os pais estão fora, me convidou para uma festa.

k) A minha colónia, onde passa os férias, é pequena.

l) Ofereci ao meu namorado um CD que comprei nos baldos.

Exercício 6

No último exercício, os alunos tiveram acesso a três poemas e a três obras de pintura que traduziam o olhar, num determinado momento, do artista sobre o retratado. Esses poemas serviriam de estímulo para a escrita.

<i>Não, não encontro o retrato</i>		<i>Retrato</i>
<i>Não, não encontro o retrato. Estavas de perfil, a luz cinza caía-te dos braços, da casa próxima o fumo</i>	<i>Descalça vai para a fonte Lianor pela verdura; vai fermosa e não segura.</i>	Cruel como os Assírios, Lânguido como os Persas, Entre estrelas e círios Cristão só nas conversas.
<i>subia devagar os últimos degraus do outono, um cachorro saltava do terreiro, não tardaria a escurecer</i>	<i>Leva na cabeça o pote, o testo nas mãos de prata, cinta de fina escarlata, saínho de chamalote, traz a vasquinha de cote, mais branca que a neve pura; vai fermosa, e não segura.</i>	Árabe no sossego, Africano no ardor; No corpo, Grego, Grego! Homem seja onde for.
<i>Estavas de perfil, a mão acompanhando no regaço a rosa que te dei. Deixa-a ficar e ser, a mão, rosa também.</i>	<i>Descobre a touca a garganta, cabelos d'ouro o trançado fita de cor d'encarnado, tão linda que o mundo espanta! Chove nela graça tanta que dá graça à fermosura; vai fermosa, e não segura.</i>	Romano na ambição, Oriental no ardil, Latino na paixão, Europeu por subtil: Homem sou, homem só (Pascal: «nem anjo nem bruto»): Cristãmente, do pó Me levanto impoluto.
Eugénio de Andrade, <i>Poesia e Prosa</i> , O Jornal/Limiar, 1990	Luís Vaz de Camões, <i>Rimas</i> , Almedina, 1994	Vitorino Nemésio, <i>Nem Toda a Noite a Vida</i> , Edições Ática, 1952



Miguel Ângelo, *Retrato de Simoneta Vespucci*, c. 1480



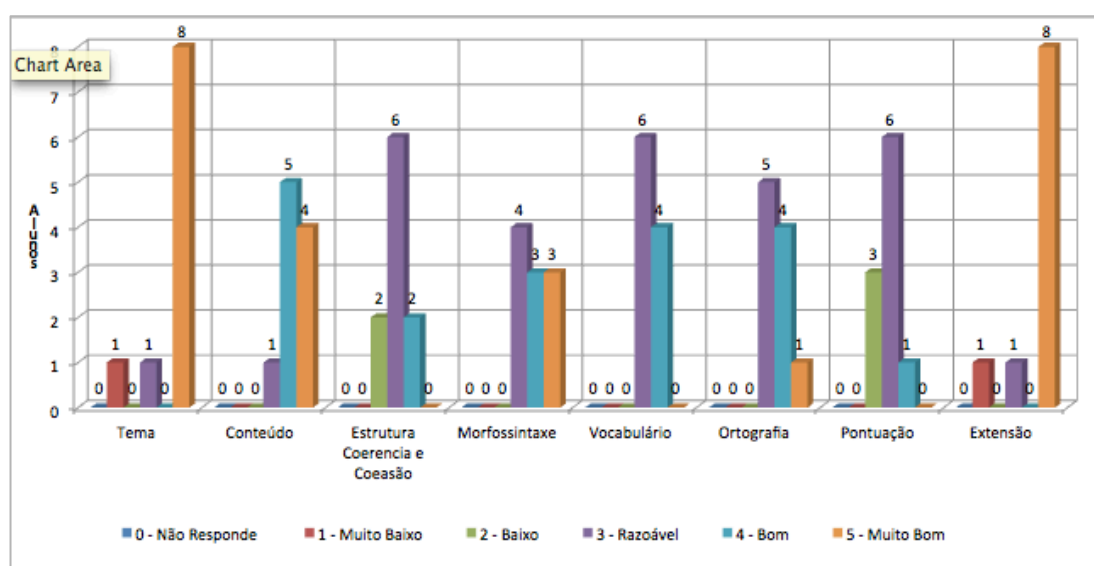
Pablo Picasso, *Mulher com Leque*, 1908



Leonardo da Vinci, *Gioconda*, 1503

Redige num texto em prosa, entre 120 e 150 palavras, o retrato de um dos teus colegas da turma.

Gráfico 21. Pós-teste: resultados do exercício 6 (produção escrita)



A análise do gráfico 34 permite-nos algumas observações. No que diz respeito ao parâmetro *Tema*, 80% dos alunos não revelaram qualquer dificuldade em atingir o pretendido, tendo cumprido integralmente a instrução para a construção de um texto biográfico em prosa. Existe um aluno que se situou no nível 3, uma vez que só parcialmente cumpre a instrução pedida. Há também uma aluna cujo texto não apresenta as características de prosa.

No parâmetro *Pertinência do Conteúdo*, a maioria dos alunos, 90%, redigiram textos que respeitam quase plenamente ou plenamente a instrução dada no enunciado. Apenas um aluno redige um texto que só parcialmente respeita o que é pedido.

Estrutura, Coerência e Coesão é um dos parâmetros em que os alunos obtiveram os resultados mais baixos. Seis textos apresentam-se redigidos num discurso globalmente coerente, com algumas lacunas ou insuficiências que não afetam a lógica do conjunto, o que os posiciona no nível de desempenho 3. Estas produções dominam suficientemente os mecanismos de coesão textual. Há, no entanto, dois textos que se destacam por já se apresentarem bem estruturados e articulados, com um discurso coerente e algum domínio nos mecanismos de coesão. Estes obtiveram o nível 4 de desempenho. Pelo contrário, também observamos dois exemplos cuja prestação se encontra no nível 2, por apresentarem a sua informação redigida de forma pouco estruturada e com organização elementar e repetitiva.

Na *Morfossintaxe*, os alunos obtiveram níveis de desempenho entre o 3 e o 5, o que revela o seu (bom) domínio nas estruturas da língua ao nível interfrásico, nomeadamente com os sistemas de concordâncias.

Todos os textos apresentam um nível mediano (60%) ou mediano alto (40%) em termos de *Vocabulário*, dado que possuem um léxico variado e elementar, respetivamente.

Em relação à *Ortografia*, cinco dos alunos possuem níveis 4 e 5, destacando-se pela ausência de erros ortográficos. Os demais alunos situam-se no nível 3.

No parâmetro da *Pontuação*, 60% da turma encontra-se no nível 3, razoável, dado que, quando pontuam, só o fazem de forma esporádica, sem seguir sistematicamente as regras. Quanto aos restantes, 30% situam-se no nível 2, pela ausência de pontuação e, em oposição, temos um aluno no nível 4.

Por fim, a *Extensão* das produções escritas. Aqui a turma atinge um dos seus melhores resultados, com 80% dos alunos a cumprirem a extensão requerida, atingindo o nível 5.

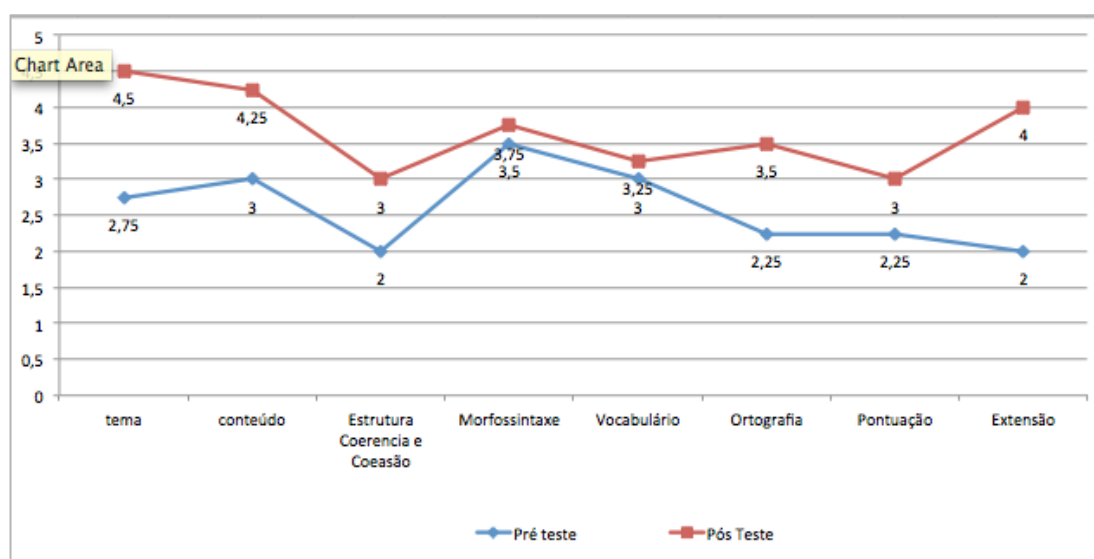
A tabela 1 regista, em paralelo, a evolução do desempenho dos alunos nos diversos parâmetros. A amarelo estão assinalados os casos de evolução positiva.

Tabela 1. Evolução dos resultados do exercício 6 (produção escrita)

Alunos	Tema Pré-teste	Tema Pós-teste	Conteúdo Pré-teste	Conteúdo Pós-teste	Estrutura Pré-teste	Estrutura Pós-teste	Morfossint Pré-teste	Morfossint Pós-teste	Vocabulário Pré-teste	Vocabulário Pós-teste	Ortografia Pré-teste	Ortografia Pós-teste	Pontuação Pré-teste	Pontuação Pós-teste	Extensão Pré-teste	Extensão Pós-teste
1	5	5	3	4	3	3	5	5	3	4	4	4	3	3	3	5
2	0	5	0	4	0	3	0	4	0	3	0	4	0	3	0	5
3	5	5	4	5	3	4	5	5	3	4	5	5	2	3	3	5
4	5	5	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	5	3
5	5	5	4	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	5	5
6		1		5		2		4		4		3			2	5
7	1	5	1	5	2	3	5	5	3	4	2	4	2	4	1	5
8	4	5	4	4	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	1
9	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5
10	4	5	4	5	2	4	4	4	3	3	2	4	2	2	1	5

Como se constata, em termos numéricos, registou-se uma evolução interessante do pré-teste para o pós-teste. Os parâmetros onde se observa maior crescimento são os do *Conteúdo* e da *Estrutura, Coerência e Coesão*. A *Pontuação* e a *Morfossintaxe* constituem os parâmetros com menos alunos em evolução.

O gráfico 22 apresenta-nos a evolução neste exercício em termos de média das classificações obtidas por parâmetro.

Gráfico 22. Média da evolução dos resultados do exercício 6 (produção escrita)

Este gráfico, ao mostrar a evolução da média de classificações em cada um dos parâmetros, permite-nos verificar a evolução ascendente registada nesta turma.

O primeiro elemento de destaque é a passagem de médias inferiores a três para médias de três ou acima de quatro na maioria dos parâmetros.

Existem alguns parâmetros em que a evolução é bastante significativa por ser igual ou superior a 1.75 pontos, como é o caso de *Tema*, de *Conteúdo*, de

Ortografia e de *Extensão*. Tal só é possível porque muitos alunos obtiveram subidas acentuadas entre os dois momentos de avaliação.

Com uma subida entre os 0.75 e os 1.00 pontos, enquadrámos *Estrutura, Coerência e Coesão* e *Pontuação*.

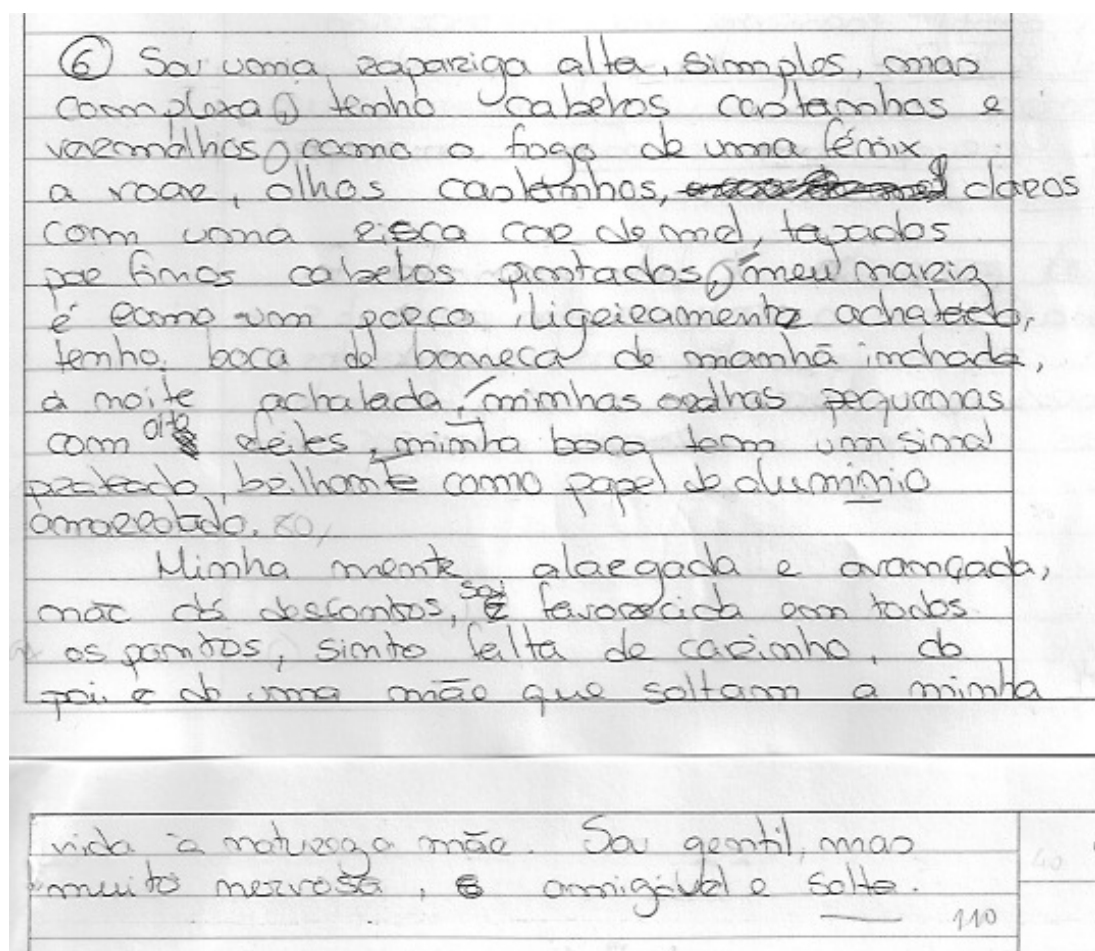
Na *Morfossintaxe* e no *Vocabulário*, a subida é apenas de 0.25 pontos.

Atendendo a que alguns destes parâmetros não foram tão trabalhados na intervenção, isso permite-nos constatar a influência positiva que as atividades desenvolvidas sobre eles tiveram.

Os alunos apresentam, sem sombra de dúvida, no exercício de produção escrita, melhores prestações no segundo elemento de avaliação, pelo que se pode concluir que houve desenvolvimento de competências de escrita.

Apresentam-se alguns exemplos comparativos:

Pré – Teste: Autorretrato (Produção inicial)



Pós – Teste: Retrato (Produção final)

⑥) Vou falar do meu melhor amigo, Francisco Tavares.

O Francisco é um rapaz com os seus dezassete anos, de estatura mediana, ~~moreno~~ de cor negra, vestindo-se sempre de cores alegres.

A sua cor favorita é o cor-de-laranja, e por sua vez, tem consigo sempre umas quantas pulseiras, mais precisamente, sete, estão sempre consigo, nunca as larga.

Tem cabelos escuros como o alcatraz, seu rosto é arredondado, rechamado, os seus olhos são ligeiramente grandes mas esgaçados, tem orelhas pequenas, o nariz é pequeno e um pouco ~~curvo~~ parecido com o do porco, tem ~~uma~~ uma boca ~~grande~~ grande e um sorriso que vai de orelha a orelha.

O Francisco é como uma criança, uma criança grande, é extrovertido, sempre na brincadeira, é calmo, ligeiramente passado, é curioso, tímido, e também um pouco sentimentalista. Está sempre preocupado com tudo o que o rodeia, quando se irrita ou está enbaixado, ninguém o reconhece, mas são fases da vida.

151

Pré – Teste: Autorretrato (Produção inicial)

6. Não sou ninguém bonito
Comparado aos que bonitos são
Sou alguém normal
Sempre com a ~~sem~~ cara no chão

Não escondo a cara
Não escondo nada
Apenas tento ver
O mesmo que no espelho

Não é nada sobrenatural
É natural
Não sou disfigurado
Mas mesmo assim levo a mal

~~ofensas~~ ~~ofensas~~ ofensas dos mais bonitos
que dizem que feio sou
pois, não tenho problema.
foi assim que Deus me criou.

Pós – Teste: Retrato (Produção final)

6. Não é alto, pelo contrário, é baixo, visto da minha perspectiva, não é magro ou gordo, forte ou fraco, é normal. Tem cabelos curtos e ondulados e na parte da frente fazem uma papa. Tem olhos castanhos, ligeiramente fequeros¹⁰, e umas ~~subarcelhas~~ subarcelhas grandes e um nariz médio, com uma veruga a acompanhar e uma boca ligeiramente pequena. O rosto é largo¹⁰ e acompanhado pela barba, e por cima do boca, e por baixo do nariz, e bigode curto. Tem mãos pequenas, parecem de donzela, e nelas umas unhas curtas. Tem pés⁹⁰ encoimes, comparados ao tamanho do corpo. É um amigo¹⁰, acima de tudo, às vezes, podia estar calado. É doeminhoco, está quase sempre com o no, não¹⁰ é esperto, burro ou besta, gosta de se divertir com os amigos e amigas e odeia ser contrariado ~~na~~ quando sabe que tem razão.¹⁴³

U^o palavras: ≈ 143 .

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA REFLEXÃO PESSOAL

A descrição foi, desde o primeiro momento, o ponto de partida para este projeto de intervenção pedagógica. A produção do texto descritivo envolve e mobiliza várias estruturas linguísticas, das quais se destaca o recurso aos adjetivos e às orações relativas com antecedente. Logo, o programa de unidade didática que se implementou numa turma de décimo ano da Escola Secundária Mães d'Água centrou-se precisamente na articulação entre as tarefas da escrita de descrição, com especial ênfase dada ao retrato e ao autorretrato, com atividades sobre algumas dessas estruturas fundamentais para a construção deste tipo de texto.

O balanço dos resultados entre os dois momentos de avaliação, o pré-teste e o pós-teste, veio comprovar uma franca evolução e melhoria dos resultados na turma onde se deu a intervenção pedagógica. Esta constatação deu-se, não só nos elementos de produção escrita, mas também nos exercícios de funcionamento da língua, aplicados em simultaneidade. Atendendo a que todas as atividades desenvolvidas na intervenção assentaram no compromisso articulatório referido anteriormente, poder-se-á, então, deduzir que este tipo de estratégia resulta e é eficaz.

As tarefas de produção escrita são muito morosas. Esta opinião não é só partilhada por alunos mas também por professores. As atividades de escrita devem ser bem organizadas e estruturadas para que possam ser desenvolvidas no espaço de aula e ao longo do tempo. E, naturalmente, em conjunto com diversos conteúdos que as apoiem e suportem. Só assim se conseguirão obter resultados positivos.

A orientação na estrutura organizacional de uma produção escrita, conforme foi mostrado neste projeto, é fundamental para elevar os níveis de confiança dos alunos e mostrar-lhes que, afinal, isto não é assim tão difícil ou tão complicado; é apenas demorado.

A leitura dos resultados das atividades de escrita dos alunos, quando não os expõe em demasia e quando todos concordam, poderá constituir um momento de partilha e aproximação do grupo e, talvez, um estímulo para as produções futuras.

A introdução de conteúdos complexos, como a aplicação dos adjetivos a ou o estudo aprofundado das orações subordinadas relativas adjetivas, sob a forma de oficinas gramaticais, estimula nos alunos a vontade da aprendizagem pela descoberta. E não só. Mostra-lhes que todas as matérias e todos os conteúdos em estudo no ensino secundário possuem um *fio condutor* que os transporta desde o

ensino básico. Não só no que se refere à disciplina de Português mas também se estende às outras disciplinas do *currículum* escolar.

Apesar de os alunos, por vezes, manifestarem dúvidas ou revelarem dificuldades em relação aos contextos de uso dos conteúdos mais complexos, como os trabalhados neste projeto, isso deverá servir como estímulo para se persistir nessas temáticas, conforme o balanço dos resultados finais atestam. Salienta-se, a este propósito, que:

“A tomada de consciência das estruturas e dos funcionamentos da língua é imprescindível para a consolidação dos conhecimentos que os sujeitos detêm sobre ela e para a realização de operações com e sobre a língua.”

Mata e Ramos Pereira (1991) *apud* Mata (1992: 71)

Na sequência deste projeto e desta experiência educativa, foi também possível à docente, e dada a sua formação inicial ser no âmbito das Artes Visuais, estabelecer articulações entre os distintos ramos do saber, que se traduzem na atualização e no enriquecimento das suas práticas de ensino.

Por fim, gostaríamos de salientar o papel do professor no meio e na comunidade escolar. Também ele aqui atua como um *fio condutor* entre aquele que transmite e aquele que recebe. Refira-se que processo de transmissão não é unilateral; muito pelo contrário, possui ramificações para todos os lados. É o professor que promove e dinamiza esta troca e/ou passagem de testemunhos e de dinâmicas, sendo talvez ele um dos mais beneficiados. Esses benefícios irão contribuir para melhorar não só o seu desempenho profissional, como também individual e pessoal.

Um professor solidamente formado, a nível científico e pedagógico, empenhado, motivado e apaixonado pela descoberta do conhecimento irá, seguramente, transmitir isso aos seus alunos, à sua escola e à sua comunidade. Não só num determinado ano escolar mas sim para toda a vida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. *Dicionário Terminológico para o Português*, DGIDC, Ministério da Educação
- ALEXANDRE, N. (2000). *A Estratégia Resumptiva em Relativas Restritivas do Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. FLUL
- ALMEIDA COSTA, J.& A. Sampaio e Melo (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 18ª Edição. Porto: Porto Editora
- AMOR, E.(1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora
- AZEREDO, O. et alii. (2010). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Lisboa: Lisboa Editores
- BARBEIRO, L.F. & L. Álvares Pereira (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- BARREIROS, A.J. (1985). *História da Literatura Portuguesa*. Braga: Editora Pax
- BECHARA, E. (2002), *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna
- BERGSTRÖM & Neves Reis (2007). *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa*. 48ª edição. Lisboa: Casa das Letras
- BASSOLS, M. & A.M. Torrent (2003). *Modelos Textuales – Teoría y Práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- BRITO, A.M. & I. Duarte (2003). “Orações relativas e construções aparentadas” in AAVV. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho
- CAL, E. (1981). *Língua e Estilo de Eça de Queiroz*. Coimbra: Livraria Almedina
- COSTA, A. L. (2006), “Desenvolvimento Linguístico e Literacia de Escrita”. *Actas do Encontro Internacional de Linguística Aplicada*. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro
- COSTA, Armanda, S. Vasconcelos & V. Sousa (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras. Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, J.R. (2008). *Os Maias em Análise – Antologia Comentada*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, C. & L. F. Lindley Cintra (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 18ª Edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa
- DELGADO-MARTINS, M.R. (1992). “Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos” in AAVV. *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, pp.5-22
- DES (2001,2002). *Programa de Língua Portuguesa 10º/11º/12º Anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME
- DGEBS (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: ME. DGEBS

-
- DUARTE, I.. (1992). "Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo". In Delgado-Martins *et al*: *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
 - DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
 - DUARTE, I. (2008) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
 - FARNAN, N. & K. Dahl (2003). "Children's writing: Research and Practice". In FLODD *et al* (eds) *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. Mahwah, New Jersey/London: Laurence Erlbaum
 - FONTES, E. (2008). *Produção de frases relativas restritivas no final do 1º e do 2º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Linguística Educacional. FLUL.
 - GARRIDO, A. *et alii*. (2010). *Antologia – Português (10º ano)*. Lisboa: Lisboa Editores.
 - GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa
 - GRABE, W. & R. Kaplan, (1996). *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
 - HADJI, C.(1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora
 - HONDA, M., W. O'Neill & D. Pippin (2010): "On promoting linguistics literacy: bringing language science to the English Classroom". In Denham & A. Lobeck. *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: Cambridge University Press
 - HUDSON, R. (2001), "Grammar teaching and writing skills: the research evidence". *Syntax in the schools*.
 - HUDSON, R. (2004). "Grammar for writing". Comunicação apresentada no encontro *New Perspectives* (Exeter, 7th May, 2004)
 - JOLIBERT, J. & C. Sraiki, (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes. Cycles 2 et 3*. Paris: Hachette Education.
 - JOLIBERT, J. (1998). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette
 - LANÇA, G. & C. Jancinto (2004). *Comunicar*. Porto: Porto Editora.
 - MATA, A.I. (1992): "É só ouvir... em Português, claro. Analisar e reflectir sobre funções da Entoação no Ensino da Língua Materna" in AAVV. *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, pp.45-74
 - MATEUS, M.H. *et alli* (2004). *Gramática da Língua Portuguesa*. 6ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho
 - MYHILL, D. (2010). "Linguistic development in children's writing: changing classroom pedagogies". In K. Denham & A. Lobeck (eds) *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NIETO, L.G. (2001). *Teoria linguística y enseñanza de la lengua (linguística para profesores)*. Madrid: Ediciones Cátedra
- PERALTA, H.(2002). “Como Avaliar Competência(s)? Algumas Considerações.” In P. Abrantes e F. Araújo (orgs.). *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: DEB, ME
- PEREIRA, M.L.A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa
- PERES, J.A. & T. Mória (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editoria ICaminho
- QUEIRÓS, E. (2008). *Os Maias*. Lisboa: Editora Livros do Brasil.
- REIS, C. (1981). *Estatuto e Perspectivas do Narrador na Ficção de Eça de Queirós*. Coimbra: Livraria Almedina
- REIS, C. (1990). *Introdução à leitura d’ Os Maias*. Coimbra: Livraria Almedina
- SIM-SIM, Inês, I. Duarte & M.J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica
- SIMÕES, J.G. (1980). *Vida e Obra de Eça de Queirós*. Lisboa: Livraria Bertrand
- VALENTE, P. (2008). *Produção de frases relativas em alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Linguística Educacional. FLUL.
- VASCONCELOS, M. (2005). “Compreensão e produção de frases relativas em Português Europeu”. In AAVV. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho
- VELOSO, R. (2013). “Subordinação Relativa”. In AAVV. *Gramática do Português*. 1ª Edição. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian
- WEIGLE, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- WEIR, C.J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Wiltshire: Prentiss Hall International

8. ANEXOS